

Monitor cultuuronderwijs voortgezet onderwijs 2015

Sardes
Samen leren ontwikkelen

Oberon
onderzoek | advies

Inhoudsopgave

1 Conclusies en samenvatting

De overkoepelende onderzoeksvraag van dit monitoronderzoek is: 'Hoe geven scholen voor voortgezet onderwijs vorm aan de kwaliteit van cultuuronderwijs?'. Om die vraag te kunnen beantwoorden gaan we in op de vorm, de organisatie, de kwaliteit en de opbrengsten van cultuuronderwijs. Het monitoronderzoek waar we in dit rapport verslag van doen, beschrijft de uitkomsten van een meting die heeft plaatsgevonden in het schooljaar 2014-2015. De opzet van de monitor is zodanig dat de resultaten vergelijkbaar zijn met de vorige metingen, waarvan de laatste plaatsvond in 2009.
Het geeft een beeld van de wijze waarop scholen cultuuronderwijs vormgeven, laat zien welke onderwerpen veel aandacht krijgen en op welk gebied scholen wensen en ambities hebben.

Scholen kunnen hun voordeel doen met deze informatie. Zij kunnen hun eigen school vergelijken met het algemene beeld dat uit de monitor naar voren komt. Ook voor culturele instellingen bevat het rapport relevante informatie, met name over de wijze waarop scholen samenwerken met de culturele omgeving. Last but not least is ook het ministerie van OCW, de opdrachtgever van het onderzoek, geïnteresseerd in de manier waarop cultuuronderwijs door scholen in het voortgezet onderwijs is opgepakt en vorm krijgt.

Definitie
Onder cultuuronderwijs verstaan we: al het formele funderend onderwijs over en aan de hand van kunst en erfgoed. Het omvat zowel het onderwijs in het schoolgebouw als activiteiten onder schooltijd buiten de school. Daarbij gaat het om onderwijs in tekenen, handvaardigheid, textiel, muziek, drama en dans, maar ook om audiovisuele vorming, beeldende vorming, kunst en CKV en KCV.

1.1 Opzet en werkwijze

Om de bovengenoemde onderzoeksvraag te beantwoorden, hebben we een onderzoek opgezet dat zowel kwantitatief als kwalitatief van aard is. De kern wordt gevormd door het kwantitatieve deel: een landelijke enquête onder schoolleiders, cultuurcoördinatoren of voorzitters van de sectie kunstvakken en kunstvakdocenten in de onderbouw en bovenbouw. Daarnaast hebben we cultuurcoördinatoren, kunstvakdocenten en leerlingen van negen scholen geinterviewd. Deze scholen zijn verspreid over heel Nederland. Het betrof alle schooltypen en zowel categorale scholen als brede scholengemeenschappen. Scholen die zich profileren op kunst en cultuur zijn oververtegenwoordigd in deze groep. Dit kwalitatieve deel van het onderzoek dient om het beeld dat naar voren komt uit de vragenlijst te verdiepen en aan te vullen met concrete voorbeelden.

Het onderzoek is uitgevoerd in de periode maart tot juni 2015. We hebben de schoolleiders van 1249 vo-locaties in Nederland uitgenodigd om een digitale vragenlijst in te vullen. Na een rappel was de uiteindelijke respons 418 (34%). Dit aantal is groot genoeg om met deze steekproef een representatief beeld te kunnen geven van de landelijke stand van zaken.
De vragenlijst bestond uit twee delen: een deel voor schoolleiders en een deel voor docenten uit de onder- en bovenbouw. Het schoolleidersdeel is ingevuld door 418 respondenten: (adjunct-)directeuren, teamleiders, cultuurcoördinatoren, ckv-coördinatoren en hoofden van de sectie kunstvakken. De docentenvragenlijst is ingevuld door kunstvakdocenten, 181 in de onderbouw en 201 in de bovenbouw.

1.2 Conclusies

- **Onveranderd veel scholen hebben een visie geformuleerd**

Het aantal vo-scholen dat een visie op cultuuronderwijs heeft geformuleerd is net zo groot als bij de vorige meting in 2009: negen van de tien scholen beschikken over zo'n visie. Opvallend is dat het aandeel scholen dat de cultuurvisie heeft vastgelegd in het schoolplan, werkplan of de schoolgids ten opzichte van de vorige meting licht is toegenomen en het aantal scholen dat de visie heeft vastgelegd in een apart cultuurbeleidsplan of niet schriftelijk heeft vastgelegd licht is afgenomen. Dat kan duiden op een betere integratie van cultuuronderwijs in het algemene beleid van de school. Het kan echter ook betekenen dat er geen specifieke ambities voor cultuuronderwijs zijn geformuleerd.

- **Leerlingen in aanraking brengen met cultuur en ontwikkeling stimuleren belangrijke doelen**

Veruit de meest genoemde beweegreden om aandacht te besteden aan kunst en cultuur is 'omdat docenten dat belangrijk vinden'. Externe factoren, zoals bestuur of ouders, zijn veel minder genoemde beweegredenen. Over de doelen van cultuuronderwijs zijn de respondenten tamelijk eensgezind. Vrijwel alle respondenten vinden (net zoals in 2009) 'het in aanraking brengen van leerlingen met kunst en cultuur' en 'het stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling' belangrijke doelen van cultuuronderwijs. In vergelijking met de vorige peiling vinden meer scholen het stimuleren van talentontwikkeling een doel van cultuuronderwijs. Dat kan te maken hebben met de (beleids)aandacht die er voor dit onderwerp is.
Een nieuw doel dat uit de interviews naar voren komt, is de aandacht voor 21ste-eeuwse vaardigheden, waarbij scholen vooral het stimuleren van creativiteit door middel van cultuuronderwijs benadrukken. Ook dat is terug te voeren tot een actueel maatschappelijk thema. De Eerste Kamer, de KNAW, de SER, de Onderwijsraad en recent de staatssecretaris van OCW vragen zich af of we kinderen en jongeren goed voorbereiden op de 21ste eeuw. Er is een brede maatschappelijke dialoog gestart over de toekomst van het onderwijs. De SLO heeft een conceptueel kader gemaakt voor de vaardigheden van de 21ste eeuw. Creativiteit maakt daar deel van uit. Veel geïnterviewde scholen verwijzen naar deze vaardigheden als zij uitleggen waarom zij aandacht voor kunst en cultuur in het voortgezet onderwijs belangrijk vinden.

- **Doorgaans aandacht voor kunst en cultuur in afzonderlijke vakken**

Leerlingen in het vo krijgen voornamelijk te maken met kunst en cultuur bij CKV, bij de kunstvakken en bij culturele activiteiten. Het is minder gangbaar om cultuuronderwijs te integreren met andere vakken. Als dat wel gebeurt, dan is dat vooral bij het vak geschiedenis en betreft het dikwijls cultureel erfgoed. Beeldende vorming en muziek zijn de disciplines die het meest aan bod komen in het lesprogramma voor de leerlingen in de onderbouw. Er zijn relatief weinig scholen, zowel vmbo als havo/vwo, die audiovisuele vorming aandacht geven. In een tijd waarin jongeren door de social media veel in aanraking komen met foto's en films, is dit een opvallende uitkomst.
De geïnterviewden vinden dat leerlingen in ieder geval in het eerste jaar met alle kunstdisciplines zouden moeten kennismaken en maken zich er hard voor dat alle kunstvakken in de onderbouw een plaats krijgen, mede vanuit het oogpunt van een doorgaande lijn.
In de bovenbouw zijn kunst algemeen, beeldende vormgeving en tekenen de vakken die het meest als examenvak worden aangeboden.

De visie van de school en de voorkeur van de leerlingen zijn het meest bepalend voor het selecteren van culturele activiteiten. Op havo/vwo-scholen vinden meer activiteiten plaats dan op vmbo-scholen en daarbij is zowel op havo/vwo-scholen als op vmbo-scholen het bezoeken van musea/tentoonstellingen het meest populair. De geïnterviewden van de vmbo-scholen geven aan dat zij weinig budget hebben, dat er minder

geschikt aanbod is, dat de leerlingen niet gewend zijn aan theater- of museumbezoek en de scholen daardoor veel tijd kwijt zijn aan het bijbrengen van gedragsregels.

Het bezoeken van (historische) musea is het meest gegeven antwoord op de vraag hoe scholen aandacht besteden aan cultureel erfgoed. Dat komt overeen met de resultaten uit de meting in 2009.

- **In bovenbouw meer samenhang dan in de onderbouw**

Net als vijf jaar geleden is er op de meeste vo-scholen sprake van een gedeeltelijke samenhang binnen het cultuuronderwijsprogramma, bijvoorbeeld door een bepaald thema dat voor samenhang tussen sommige activiteiten zorgt. Op vo-scholen is er in de bovenbouw vaker sprake van een samenhangend structureel programma dan in de onderbouw (35% tegen 18%). Ten opzichte van vijf jaar geleden is er niet heel veel veranderd, wel is er een lichte afname van het aantal scholen dat hun activiteitenaanbod betiteld als ‘incidenteel’ en ‘losstaand’. Doorlopende leerlijnen binnen een discipline vinden we vooral bij de beeldende vakken.
De interviews wijzen uit dat er op veel scholen voor zowel de theorie als het praktijkdeel een opbouw bestaat binnen de kunstvakken. Voor de praktijkvakken is dat lastiger dan voor theorie, om verschillende redenen. Niet alle leerlingen in de onderbouw volgen elk kunstvak. Door roosters en groepsindelingen zitten soms leerlingen uit verschillende klassen bij elkaar. De vaardigheden van leerlingen lopen soms sterk uiteen. Samenhang tussen de kunstvakken komt op veel scholen voor, maar dan vooral tijdens projecten en culturele activiteiten. Een enkele school werkt ook aan samenhang tussen kunstvakken en andere vakken.

- **Geen doorgaande lijnen tussen basis- en voortgezet onderwijs**

Doorgaande leerlijnen tussen basis- en voortgezet onderwijs komen (net als in 2009) nauwelijks voor. De meeste scholen zetten vooralsnog ook geen stappen in de richting van zo’n doorgaande leerlijn, want voor drie kwart van de vo-scholen is het geen bijzonder punt van aandacht.

- **Samenwerking met middelbaar en hoger kunstvakonderwijs**

Ook samenwerking met het middelbaar en hoger kunstvakonderwijs is niet erg gangbaar. Als er sprake is van samenwerking is dat meestal in de zin van voorlichting over studie- en beroepskeuze, gegeven door het vervolgonderwijs zelf. Het gezamenlijk ontwikkelen van lesmaterialen of wederzijdse uitwisseling (bijvoorbeeld in de vorm van gastlessen) komt maar weinig voor.
De meeste geïnterviewde scholen wijken van dit beeld af, waarschijnlijk vanwege het cultuurprofiel. Zij hebben veel contacten met mbo- en vooral hbo-kunstvakonderwijs. Studenten lopen stage en voeren projecten uit.

- **Samenwerking met externe partners de afgelopen vijf jaar nauwelijks veranderd**

Er is vergeleken met de vorige meting nauwelijks iets veranderd op het gebied van de samenwerking tussen vo-scholen en externe partners. De top 5 van culturele instellingen waar vo-scholen mee samenwerken, is nog steeds (in volgorde van meer naar minder vaak): musea, theater(gezelschappen), filmhuis/bioscoop, bibliotheek en individuele kunstenaars. De aard van de samenwerking is ook onveranderd en blijft met name aanbodgericht.
De samenwerking met de partners leidt lang niet altijd tot kwalitatief beter cultuuronderwijs volgens de scholen. Minder dan de helft van de scholen antwoordt volmondig ‘ja’ op de vraag of de samenwerking met de genoemde externe partners daadwerkelijk tot kwalitatief beter cultuuronderwijs leidt. Als er wel sprake is van toename van kwaliteit, dan is het op het gebied van kennis en vaardigheden van de leerlingen. Andere mogelijke kwaliteitsaspecten (zoals kennis en vaardigheden van docenten, samenhang in het onderwijs of doorlopende leerlijnen) hebben volgens slechts een klein aantal vo-scholen baat bij de samenwerking met externe partners.

In dit opzicht vormt de groep geïnterviewde scholen een uitzondering. Zij vinden de contacten waardevol om redenen die we niet in de vragenlijst hadden opgenomen, zoals: het brengt leerlingen in aanraking met professionele kunst, leerlingen zien dat er ook buiten de school kunst is en leerlingen krijgen daardoor mee dat er ook werkgelegenheid is in de creatieve industrie.

Sommige geïnterviewde scholen overleggen met andere scholen, soms speelt het schoolbestuur of de gemeente daar een stimulerende rol in. Onderwerp van gesprek is meestal het aanbod, gezamenlijke inkoop en dergelijke.

- **Positieve verschuiving zichtbaar voor draagvlak**

Het aandeel respondenten dat van mening is dat er op de eigen school in grote mate draagvlak is voor cultuuronderwijs, is in 2015 groter dan in 2009. Dat geldt zowel voor draagvlak bij directie, bij docenten kunstvakken als bij andere docenten.

Veel scholen hebben een cultuurcoördinator. Het organiseren van culturele activiteiten (veelal samen met docenten) en het onderhouden van contacten met externe partners zijn de voornaamste taken van de cultuurcoördinator. Schoolleiders vervullen ook taken op het gebied van cultuuronderwijs, maar dan gaat het meer om verantwoording richting bestuur, aansturen van de cultuurcoördinator en het stimuleren van deskundigheidsbevordering.

Op een aantal van de geïnterviewde scholen zijn sterke vaksecties die met elkaar besluiten nemen over het curriculum, de beoordeling en de culturele activiteiten. De cultuurcoördinator is dan de ‘kartrekker’ die ook het ontwikkelen van het cultuurbeleidsplan onder zijn of haar hoede heeft.

- **Meer docenten ‘in grote mate deskundig’**

De respondenten schatten de deskundigheid van docenten cultuuronderwijs hoger in dan bij de vorige meting. Veel vaker dan in 2009 geven de respondenten aan dat de betrokken docenten op hun school in ‘grote mate deskundig’ zijn. Vooral de vakkennis en de pedagogisch-didactische vaardigheden worden positief ingeschat. Daarbij valt op dat een derde van de docenten een wetenschappelijke of academische masteropleiding heeft en dat een kwart op dit moment een masteropleiding volgt.
De geïnterviewde docenten zijn allemaal bevlogen vakmensen die ook buiten school met hun vak bezig zijn. Op het gebied van deskundigheidsbevordering hebben we in de interviews niet veel structureel beleid bij de scholen aangetroffen. Het initiatief hiervoor ligt meestal bij de individuele docenten.

- **Financieringsbronnen: minder Cultuurkaart, meer ouderbijdragen**

Cultuuronderwijs is op de helft van de vo-scholen opgenomen als aparte post op de begroting. Dat is een stabiel aantal en vergelijkbaar met 2009. De belangrijkste financieringsbronnen zijn eigen middelen, ouderbijdragen en de CJP-Cultuurkaart. Die Cultuurkaart wordt in 2015 door veel minder scholen ingezet om cultuuronderwijs vorm te geven dan in 2009.
Sommige van de geïnterviewde scholen vragen een extra bijdrage van ouders om culturele activiteiten te bekostigen.

- **De rol van de ouders is groter dan vijf jaar geleden**

Er is een verschuiving zichtbaar ten opzichte van vijf jaar geleden in de rol van de ouders. Meer scholen zetten ouderbijdragen in om cultuuronderwijs vorm te geven en meer scholen betrekken ook de waardering van de ouders bij de evaluatie van cultuuronderwijs. Desalniettemin is het nog wel een minderheid van de scholen die dit doet.

De geïnterviewden vertoonden grote onderlinge verschillen in hun opvattingen over de ouders. Dat varieert van enthousiasme over ouders met een creatief beroep die veel op school doen tot teleurstelling over ouders die vrijwel geen belangstelling tonen voor kunst en cultuur en zelden naar een expositie of voorstelling op school komen. Dat lijkt grotendeels te maken te hebben met de leerlingpopulatie.

- **Evaluatie van cultuuronderwijs vooral op activiteitenniveau**

Als de scholen evalueren, dan gaat het vooral om de inhoud en de organisatie van het programma. Minder dan de helft van de scholen evalueert structureel het gehele cultuuronderwijs. Dat percentage is lager dan in 2009. De verzamelde gegevens belanden volgens 99 procent van de respondenten niet in de bureaula: ze worden gebruikt om verbeterpunten op te stellen of besproken in docentenvergaderingen. Eerder constateerden we dat er een behoorlijk aantal scholen is dat geen visie op cultuuronderwijs heeft of deze visie niet schriftelijk heeft vastgelegd. Deze scholen voeren ook vaker geen evaluatie uit.

Ook de geïnterviewden geven aan dat de culturele activiteiten doorgaans geëvalueerd worden, soms op verzoek van de aanbieder, en indien nodig vervolgens worden aangepast. Kunst- en cultuur maken geen apart onderdeel uit van het kwaliteitszorgsysteem van de school, met uitzondering van de cultuurprofielscholen die een eigen kwaliteitszorgsysteem hebben. Deze scholen ervaren dit als waardevol.

- **Leerlingen krijgen meestal een cijfer voor cultuuronderwijs**

Op vrijwel alle scholen krijgen leerlingen een cijfer van de docent voor hun prestaties op het gebied van kunst en cultuur. Alternatieve beoordelingswijzen zoals mondelinge beoordelingen, portfolio of zelfbeoordeling zijn op veel minder scholen aan de orde. De originaliteit van het eindproduct is op de meeste scholen het criterium dat het eindoordeel bepaalt, zowel in onder- als in bovenbouw. Maar er zijn ook verschillen tussen onder- en bovenbouw. De criteria technische kwaliteit en technische vaardigheden worden door onderbouwdocenten vaker toegepast dan door bovenbouwdocenten. Bovenbouwdocenten geven vaker dan onderbouwdocenten aan dat ze de criteria reflectief vermogen, kennis en inzicht hanteren bij de beoordeling van de prestaties van hun leerlingen.
Dat beeld komt terug in de interviews waar uitgebreid gesproken is over het onderwerp beoordelen. Vrijwel alle kunstvakdocenten beoordelen zowel het proces als het product en hebben daar criteria voor opgesteld die ze vooraf aan de leerlingen meegeven. Voor de leerlingen die wij spraken, is de beoordeling helder. De geïnterviewden zijn soms hard bezig om het beoordelingssysteem nog verder te verbeteren. Reflectie en feedback vormen belangrijke middelen om zicht te krijgen op het proces. De vormen die de docenten en scholen gebruiken zijn: portfolio's, reflectieverslagen, houdingenkaarten, peer-assessment, beoordeling door een tweede vakdocent (in of buiten de school).
Bijzonder is dat differentiatie bij beoordelingen in het kunstonderwijs veel wordt toegepast; er is geen norm die iedereen moet halen maar men haakt in op verschillende startniveaus en kijkt vervolgens naar de groei die leerlingen doormaken.

- **Scholen redelijk tevreden over cultuuronderwijs**

De respondenten geven gemiddeld een cijfer van 6,9 aan het cultuuronderwijs op hun school. Dat impliceert dat zij van mening zijn dat er nog wel het een en ander te verbeteren valt. Dat zien we terug in de antwoorden op de vraag naar toekomstwensen. Twee derde van de scholen wil binnen twee jaar zaken, met name op het gebied van het versterken van leerlijnen. Op de geïnterviewde scholen willen de docenten dit ook. Daarnaast zouden zij graag meer samenhang willen aanbrengen, zowel binnen de kunstvakken als tussen de kunstvakken en andere vakken. Ten slotte pleiten leerlingen voor veel meer culturele activiteiten buiten de school. Niet alleen omdat dat leuk is, zo geven zij aan, maar omdat dat ervoor zorgt dat ze zaken beter onthouden en meer leren.

- **De verankering van cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs is in beweging**

De mate waarin cultuuronderwijs is verankerd in het curriculum op scholen, wordt sinds 2006 bepaald aan de hand van de zogenaamde verankeringsmaat. Kijken we naar het totale aantal indicatoren, dan blijkt dat scholen op vijf van de negen indicatoren die de mate van verankering aanduiden lager scoren in vergelijking met 2009. Er zijn in de huidige peiling dan ook meer volgers en minder koplopers dan in 2009. We kunnen dus spreken van een lichte afname van de verankering van cultuuronderwijs op vo-scholen in de afgelopen vijf jaar. Tegelijkertijd kunnen we als nuancering op dit beeld opmerken dat niet alle indicatoren uit de verankeringsmaat inhoudelijk even zwaar wegen.

Draagvlak en deskundigheid zijn toegenomen, dat zijn belangrijke thema's die zorgen voor kwaliteit van cultuuronderwijs. Daar staat tegenover dat een samenhangend programma en een vastgelegde visie zijn afgenomen. Dat kan gevolgen hebben voor de kwaliteit.
Dat er minder cultuurcoördinatoren zijn hoeft niet per se erg te zijn als hun taken door andere medewerkers zijn overgenomen. Dat er minder aandacht is voor evaluatie daarentegen lijkt zorgelijker: om cultuuronderwijs succesvol te blijven uitvoeren is het van belang goed zicht te hebben op de stand van zaken en de uitkomsten van cultuuronderwijs.

Onder de geïnterviewde scholen zijn zowel koplopers, volgers en achterblijvers. Tijdens de interviews bleek dat er een grote variatie is binnen die groepen, met name binnen de groep volgers. Er zijn 'volgscholen' die veel belang hechten aan cultuuronderwijs en hier sterk op inzetten. Een van de geïnterviewde ´volgscholen´ is een cultuurprofielschool die op vele gebieden als voorloper te kenschetsen is. Daar staat tegenover dat er 'volgscholen' zijn die tevreden zijn met wat ze hebben en dit zo willen laten. Ten slotte is er een school die al gevolg van bezuinigingen achteruit is gegaan in de aandacht voor kunst en cultuur (een kunstvak minder, minder excursies, minder budget voor materialen). Wellicht is het nuttig om de indicatoren in de verankeringsmaat bij een volgende meting kritisch tegen het licht te houden en te verfijnen en te actualiseren.

2 Inleiding

2.1 Vooraf

Het huidige beeld van cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs is gebaseerd op de laatste editie van de *Monitor cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs 2008-2009*. De eerste editie van deze monitor vond plaats in de vorm van een peiling in 2006. In 2007 en 2009 zijn vervolgmetingen verricht. Het is nu dus alweer ruim vijf jaar geleden dat de laatste editie van deze monitor is uitgevoerd. Het ministerie van OCW wil het beeld dat zij heeft van cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs actualiseren en heeft Oberon en Sardes gevraagd een volgende meting van de monitor cultuuronderwijs uit te voeren. In dit rapport doen we verslag van die meting. Het rapport geeft inzicht in de laatste stand van zaken op het gebied van cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs. We gaan in op de vorm, kwaliteit en opbrengsten van cultuuronderwijs. Deze meting is zo opgezet dat enerzijds een vergelijking met eerdere versies van de monitor mogelijk is en anderzijds ook nieuwe onderdelen die inspelen op de actualiteit konden worden toegevoegd.

We vinden het belangrijk om hier te noemen dat dit onderzoek niet uitgevoerd had kunnen worden zonder de welwillende medewerking van de scholen, waarvoor onze hartelijke dank! Ook is het onderzoek op deskundige en prettige wijze begeleid door een commissie bestaande uit: Riet de Leeuw van de directie Kunsten en tevens opdrachtgever, Marja Beuk van de directie Voortgezet Onderwijs en Antoine Gerrits, verbonden aan het LKCA en secretaris van de vereniging Cultuurprofielscholen.

Gebruikte definitie van cultuuronderwijs
In dit rapport verstaan we onder cultuuronderwijs al het formele funderend onderwijs over en aan de hand van kunst en erfgoed. Het omvat zowel het onderwijs in het schoolgebouw, als activiteiten onder schooltijd buiten de school. Daarbij gaat het om onderwijs in tekenen, handvaardigheid, textiel, muziek, drama en dans, maar ook om audiovisuele vorming, beeldende vorming, cultureel erfgoed, kunst en CKV en KCV[1].

2.2 Onderzoeksvragen

De hoofdvraag van het onderzoek luidt: "*Hoe geven scholen voor voortgezet onderwijs vorm aan de kwaliteit van cultuuronderwijs?*". Bij de uitwerking van de hoofdvraag richten we ons nadrukkelijk op visie en doelen, processen en organisatie, inhoud en de opbrengsten van het cultuuronderwijs. Op deze gebieden zijn deelvragen opgesteld:

Visie en doelen:
1. Welke visie ligt ten grondslag aan de manier waarop cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs is vormgegeven?
2. Hoe vertaalt deze visie zich in doelen?

[1] Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) is een verplicht examenvak in de tweede fase havo/vwo. Het doel is dat leerlingen kennismaken met de professionele wereld van kunst en cultuur. Dat doen ze door actief deel te nemen aan culturele activiteiten en daarop te reflecteren. Gymnasiumleerlingen volgen KCV in plaats van CKV. Bij KCV staat de antieke cultuur centraal. KCV wordt gefaseerd samengevoegd met de vakken Latijn en Grieks.

Processen en organisatie:

3. Welke processen spelen een rol bij de inrichting van cultuuronderwijs?
4. Hoe is cultuuronderwijs georganiseerd wat betreft taakverdeling, personeel, en financiën?
5. Werkt de school samen met culturele instellingen?
6. Werkt de school aan professionalisering van leerkrachten en/of externe docenten?

Inhoud:

7. Waaruit bestaat het onderwijsaanbod voor cultuuronderwijs?
8. Werkt de school met leerlijnen of aan de ontwikkeling daarvan?

Opbrengsten:

9. Wat doet de school om de opbrengsten te volgen?
10. Welke opbrengsten zien schoolleiders en cultuurcoördinatoren/voorzitters vaksectie kunstvakken?

Leeswijzer

Het hier beschreven onderzoek geeft een landelijk overzicht van de wijze waarop cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs is georganiseerd. De onderzoeksuitkomsten zijn gebaseerd op een kwantitatieve enquête waarbij verdieping heeft plaatsgevonden door middel van interviews. In hoofdstuk 2 geven we de opzet en werkwijze weer van het onderzoek. In de hoofdstukken daarna gaan we in op de uitkomsten van het onderzoek. We beginnen in hoofdstuk 3 met de uitkomsten van de verankeringsmaat. Vanaf hoofdstuk 4 worden dan vervolgens per onderwerp de uitkomsten van het onderzoek gepresenteerd. Dat doen we door eerst de uitkomsten van vragenlijsten te beschrijven (in de tabeltitels staat uit welke vragenlijst de gepresenteerde uitkomsten komen) en daarna de uitkomsten uit de interviews.

Hoofdstuk 4 gaat over de visie en doelen van de scholen bij cultuuronderwijs. In hoofdstuk 5 beschrijven we het cultuuronderwijs in het onderwijsprogramma. In hoofdstuk 6 kijken we naar de samenhang binnen het programma voor cultuuronderwijs. Ook gaan we in dat hoofdstuk in op doorlopende leerlijnen. Dan gaat het enerzijds om lijnen tussen het basisonderwijs en voortgezet onderwijs en anderzijds om de doorlopende leerlijn in de opbouw van het programma binnen de school voor voortgezet onderwijs. Hoofdstuk 7 beschrijft de samenwerking tussen scholen en externe partners, waarbij in het bijzonder aandacht is voor cultuurprofielscholen en brede scholen. In hoofdstuk 8 gaan we in op de taken en verantwoordelijkheden op het gebied van cultuuronderwijs van de professionals binnen de school. Ook deskundigheidsbevordering komt daarbij aan de orde. Hoofdstuk 9 behandelt de financiën en huisvesting en in hoofdstuk 10 kijken we naar de evaluatie en opbrengsten van cultuuronderwijs. Tot slot gaan we in hoofdstuk 11 in op de tevredenheid en toekomstplannen van de scholen op het gebied van cultuuronderwijs.

3 Werkwijze en responsgroep

In dit hoofdstuk beschrijven we de opzet van de monitor cultuuronderwijs 2014-2015 en de werkwijze die we gehanteerd hebben. Ook gaan we in op de omvang en representativiteit van de responsgroep.

3.1 Werkwijze

Het hier beschreven onderzoek bestaat uit twee delen. Het eerste deel is kwantitatief van aard en betreft een landelijke enquête onder schoolleiders, cultuurcoördinatoren of voorzitters van de sectie kunstvakken en onder kunstvakdocenten in de onderbouw en in de bovenbouw. Het tweede deel is kwalitatief van aard en betreft interviews die met een negental scholen hebben plaatsgevonden, nadat de uitkomsten van de enquête bekend waren. De resultaten van deze gesprekken met cultuurcoördinatoren, kunstvakdocenten, directeuren en leerlingen vullen het landelijke beeld dat uit de enquête naar voren komt, verder aan en verdiepen dat beeld.

Landelijke enquête
Voor de landelijke enquête onder vo-scholen hebben we drie vragenlijsten ontwikkeld:

- Een vragenlijst voor schoolleiders, cultuurcoördinatoren of voorzitters van de sectie kunstvakken (deze vragenlijst duiden we in de rest van dit rapport aan met ‘vragenlijst voor schoolleiders’).
- Een vragenlijst voor kunstvakdocenten in de onderbouw.
- Een vragenlijst voor kunstvakdocenten in de bovenbouw.

De vragenlijst voor schoolleiders informeert naar de visie van vo-scholen op cultuuronderwijs en naar de manier waarop zij het proces en de organisatie ervan vormgeven. De vragenlijsten voor docenten in de onder- en bovenbouw gaan in op de manier waarop het cultuuronderwijs inhoud krijgt en wat de opbrengsten zijn. Dit laatste aspect betreft met name de verwachtingen ten aanzien van de leeropbrengsten en creativiteitsontwikkeling bij de leerlingen. Wat betreft de kwaliteit van cultuuronderwijs sluiten we aan bij thema’s uit de voorgaande monitoronderzoeken, waaronder visie, doelen, doorlopende leerlijnen, deskundigheid docenten en samenwerking met culturele instellingen. Het instrument dat in die onderzoeken is gebruikt (de verankeringsmaat) maakt een vergelijking met eerdere edities van de monitor mogelijk. Daarnaast bevat het onderzoek een aantal nieuwe verdiepende vragen. Deze vragen gaan o.a. in op aanwijzingen voor vakoverstijgend cultuuronderwijs, het gebruik van de CJP-Cultuurkaart en de verwachtingen ten aanzien van het vervolgonderwijs.

We hebben alle 1330 middelbare schoollocaties in Nederland via het algemene e-mailadres van de school benaderd met de vraag of zij e-mailadressen van de schooldirectie wilden aanleveren. Scholen die niet op deze mail reageerden hebben we gebeld. Van de scholen waarvan we op deze twee manieren geen e-mailadressen van schoolleiders konden krijgen hebben we de algemene e-mailadressen in het bestand opgenomen. Uiteindelijk heeft dit een respondentenpanel opgeleverd van 1249 respondenten voor de vragenlijst voor de schoolleiding. Met behulp van de webapplicatie *NetQ* is aan alle schoolleiders een e-mail verstuurd met een link naar alle drie de vragenlijsten. In deze e-mail werd de schoolleiders verzocht om de vragenlijst voor schoolleiders in te vullen en de twee linken voor de andere vragenlijsten door te sturen naar een docent in de onderbouw en een docent in de bovenbouw. Ook in de vragenlijst voor schoolleiders zelf hebben we de respondenten gevraagd om een e-mailadres van een bovenbouwdocent en een e-mail adres van een onderbouwdocent kunstvakken in te voeren. Naar deze e-mailadressen is vervolgens een aparte mail verstuurd met een link naar de vragenlijst voor respectievelijk onderbouw- en bovenbouwdocenten.

Daarnaast is door het LKCA in de nieuwsbrief en via social media een oproep gedaan aan docenten kunstvakken om de vragenlijsten voor docenten in te vullen. Bij deze oproep waren de doorverwijzingen naar de vragenlijsten in de tekst opgenomen. Door deze manier van werven konden we docenten laagdrempelig en rechtstreeks benaderen, wat ten goede komt aan de respons. Het nadeel van deze manier is echter wel dat we van de docenten die de vragenlijst invulden niet weten op welke school ze werken, zodat de uitkomsten van de vragenlijsten voor schoolleiders en voor docenten niet aan elkaar gekoppeld konden worden.

De schoolleiders konden de vragenlijsten invullen van 9 maart tot en met 10 april 2015. De docenten uit de onder- en bovenbouw konden de vragenlijsten een week langer (tot 17 april) invullen. In totaal zijn er drie herinneringsmails gestuurd naar respondenten die de vragenlijst nog niet hadden ingevuld met het verzoek dit alsnog te doen.

Verdiepende interviews

Voor het kwalitatieve deel van het onderzoek naar de praktijk van cultuuronderwijs op Nederlandse vo-scholen, hebben we tijdens schoolbezoeken verdiepende interviews afgenomen. Er is geprobeerd om tien scholen te interviewen die een beeld geven van de variatie in cultuuronderwijs. We selecteerden in eerste instantie 30 scholen, waarbij het streven was om variatie op de volgende drie criteria te bereiken.

1. De score van de school op de verankeringsmaat: koplopers, volgers en achterblijvers.
2. Geografische ligging: in verschillende provincies.
3. Schooltypen: zowel onderwijsniveau (pro- vmbo – havo - vwo) als omvang (categorale scholen en brede scholengemeenschappen).

Deze 30 scholen zijn per e-mail gevraagd om mee te doen aan het onderzoek. Scholen die niet op het verzoek tot deelname reageerden, zijn enkele dagen tot een week later telefonisch benaderd. Van enkele scholen kon de contactpersoon niet telefonisch worden bereikt en is geen reactie ontvangen op de uitnodiging via de e-mail. Sommige scholen gaven aan niet (binnen de looptijd van het project) deel te kunnen nemen aan de interviews, vanwege de drukte rondom examens en de vele vrije dagen die binnen de interviewperiode vielen.

Te weinig van de geselecteerde scholen waren bereid of in staat om mee te werken aan een interview. Om toch genoeg scholen te kunnen interviewen, hebben we de bovengenoemde selectiecriteria enigszins moeten loslaten. We hebben via onze eigen netwerken en die van de leden van de begeleidingscommissie nog eens 17 scholen benaderd. Ook heeft het LKCA via Facebook/Twitter (met een groot bereik van ongeveer 3300 volgers) aandacht gevraagd voor deelname aan de interviews. Tot slot is een speciale mail verstuurd naar 100 personen van cultuurprofielscholen. Uiteindelijk waren negen scholen bereid om binnen de looptijd van het project deel te nemen aan de interviews.

In onderstaand schema staan de kenmerken van de geïnterviewde scholen. De namen van de scholen zijn te vinden in bijlage 1.

Schema 3.1. Kenmerken van geïnterviewde vo-scholen en aantallen geïnterviewden

School	Verankerings maat	Schooltype	Cultuur profielschool	Aantal geïnterviewde leerlingen	Aantal geïnterview de docenten	Provincie
1	Koploper	Havo, vwo	nee	5	4	Gelderland
2	Koploper	Havo, vwo	nee	10	5	Zuid-Holland
3	Koploper	Vmbo, havo, vwo, gymnasium	ja	6	4	Gelderland
4	Koploper	Vmbo, havo, vwo	ja	6	2	Groningen
5	Volger	Vmbo-gl, vmbo-t, Havo t/m het derde jaar	nee	8	2	Zuid-Holland
6	Volger	Vmbo-b, vmbo-k (lwoo)	nee	5	2	Noord-Holland
7	Volger	Pro, vmbo, havo, vwo, gymnasium	nee	-	1 (telefonisch)	Overijssel
8	Volger	Havo, vwo, gymnasium	ja	4	3	Limburg
9	Achterblijver	Gymnasium	nee	7	1	Flevoland

De geïnterviewde scholen bestaan uit vier koplopers, vier volgers en een achterblijver. Er bevinden zich drie cultuurprofielscholen onder de geïnterviewde scholen en drie scholen die veel aandacht hebben voor kunst en cultuur en niet aangesloten zijn bij de vereniging cultuurprofielscholen. Een van deze scholen heeft een vooropleiding dans. Dat betekent dat de scholen met veel aandacht voor kunst en cultuur zijn oververtegenwoordigd.
De verdeling over schooltypen laat zien dat alle schooltypen vertegenwoordigd zijn, maar de hogere schooltypen in verhouding wat sterker. In het aantal geïnterviewde leerlingen en docenten is veel variatie, maar bij de bezochte scholen is het bijna altijd gelukt om vijf of meer leerlingen te spreken, doorgaans uit verschillende klassen en –soms- schooltypen. De negen scholen stonden in zeven verschillende provincies en zijn daarmee geografisch gespreid. Ook is er een redelijke verhouding tussen scholen in een van de vier grote steden (twee), in middelgrote (drie) en kleinere gemeenten (vier). Uiteraard vormt de groep van negen geïnterviewde scholen geen representatieve afspiegeling van de scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland. Dat is ook niet nodig, omdat het doel van de interviews was: het aanbrengen van een verdieping op de antwoorden in de vragenlijst.

Waar de enquête, naast opvattingen, vooral feiten en cijfers laat zien, is in de interviews geïnformeerd naar achtergronden en motieven van scholen. De interviewleidraad is te vinden in bijlage 2.
De interviews zijn ter controle aan de scholen voorgelegd. De beschrijving van de uitkomsten is opgenomen in de verschillende resultaathoofdstukken. We hebben er voor gekozen om de onderwerpen bij elkaar te plaatsen, zodat een integraal beeld van cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs verkregen wordt. We laten zien waar scholen zich op richten als het om kunst en cultuur gaat, wat zij belangrijk vinden en waarom, welke keuzes er zijn gemaakt, welke ambities er zijn. De geïnterviewden, cultuurcoördinatoren en kunstvakdocenten, dragen cultuuronderwijs een warm hart toe. Zij geven een beeld van de manier waarop zij in schoolbeleid en in de praktijk van alledag hier vorm aan geven. Dit blijkt uit de citaten die we hebben opgenomen. Ook leerlingen komen aan het woord. De interviews met leerlingen geven een andere en eveneens zeer waardevolle kijk op het cultuuronderwijs in de school.

Bij de beschrijvingen van de uitkomsten van de interviews is het belangrijk in het achterhoofd te houden dat scholen die (veel) belang hechten aan cultuuronderwijs oververtegenwoordigd zijn. Daardoor kan er vertekening optreden.

3.2 Responsgroep

Omvang

De respons op de vragenlijst voor schoolleiders bedraagt 418, wat neerkomt op 34 procent. Daarvan hebben 332 respondenten (met verschillende functies, zie hieronder) de vragenlijst volledig ingevuld. In deze editie van de monitor hebben we voor het eerst ook docenten gevraagd mee te doen aan het onderzoek. Het aantal onderbouwdocenten dat is benaderd, bedraagt 385. Daarvan hebben 181 docenten (47%) de vragenlijst ingevuld, waarvan 120 docenten alle vragen beantwoordden. Het aantal bovenbouwdocenten dat is benaderd, bedraagt 405. Daarvan hebben 201 (50%) docenten de vragenlijsten ingevuld, waarvan 128 volledig. De responsverdeling staat weergegeven in tabel 3.1.

Tabel 3.1 Verdeling respons

	Populatie	Steekproef	Totale respons	Volledige respons
Schoolleiders	1330	1249	418 (34%)	332 (27%)
Onderbouwdocenten[2]		385	181 (47%)	120 (31%)
Bovenbouwdocenten		405	201 (50%)	128 (32%)

De vragenlijst voor schoolleiders is voornamelijk ingevuld door cultuurcoördinatoren en (adjunct-) directeuren/bestuurders. Ongeveer een kwart van de respondenten is CKV-coördinator. Een kleiner deel is hoofd van de sectie kunstvakken of afdelingsleider/teamleider. Dat betekent dat 45% van de respondenten die de schoolleidersvragenlijst invulden, daadwerkelijk schoolleider zijn, dus (adjunct) directeur/bestuurder of afdelings-/teamleider. Bij ‘Anders’ vulde een aantal respondenten in dat ze (ook) docent zijn.

Tabel 3.2 Verdeling naar type schoolleider (N=389) (Meerdere antwoorden mogelijk)

	Percentage
Cultuurcoördinator	36%
(Adjunct-)directeur/bestuurder	35%
CKV-coördinator	24%
Hoofd sectie kunstvakken	18%
Afdelingsleider/teamleider	10%
Anders	15%

De meeste responderende schoolleiders geven aan dat hun school vmbo-theoretische leerweg, het havo en het vwo aanbiedt. Het praktijkonderwijs wordt door de responderende scholen het minste aangeboden. De vmbo-basisberoepsgerichte leerweg, kaderberoepsgerichte leerweg en de gemengde leerweg worden op ongeveer een derde van de scholen aangeboden. Het gymnasium wordt op iets minder dan een derde van de scholen aangeboden.

[2] Voor onderbouw- en bovenbouwdocenten is de totale populatie onbekend.

Tabel 3.3 Verdeling naar onderwijstype (N=389) (Meerdere antwoorden mogelijk)

	School-leiders
Praktijkonderwijs	12%
Vmbo-basisberoepsgerichte leerweg	39%
Vmbo-kaderberoepsgerichte leerweg	41%
Vmbo-gemengde leerweg	31%
Vmbo-theoretische leerweg	59%
Havo	56%
Vwo	51%
Gymnasium	29%

Van de docenten die de vragenlijst invulden geeft een derde tot de helft van de onderbouwdocenten de vakken beeldende vorming, tekenen en/of handvaardigheid. Relatief weinig respondenten geven de vakken muziek, drama, textiel, audiovisuele vorming en dans. Het grootste deel van de bovenbouwrespondenten geeft het vak CKV of KCV. De vakken beeldende vorming, tekenen en kunst algemeen worden door een kwart tot een derde van de bovenbouwdocenten gegeven. Relatief weinig respondenten geven de vakken Drama, TeHaTex, audiovisuele vorming, dans en textiel. Andere vakken die door respondenten worden gegeven, zijn CKV Junior, talen en wat nieuwe kunstvakken zoal musical, fashion en design, digitale media of film.

Tabel 3.4 Verdeling naar type docent (N=179-193) (Meerdere antwoorden mogelijk)

	Onderbouw-docenten	Bovenbouw-docenten
CKV/KCV	-	80%
Beeldende vorming	51%	30%
Tekenen	43%	29%
Handvaardigheid	37%	14%
Kunst algemeen	-	25%
Muziek	17%	10%
Drama	15%	6%
Tehatex	-	5%
Textiel	4%	2%
Audiovisuele vorming	3%	2%
Dans	1%	1%
Anders	16%	9%

Zowel onder- als bovenbouwdocenten die de vragenlijst invulden geven het meeste les op het vmbo-theoretische leerweg, het havo en het vwo. Dit is in lijn met de verwachtingen, omdat deze onderwijstypen ook het meeste worden aangeboden door de scholen (zie tabel 3.5). De docenten geven het minst vaak les in het praktijkonderwijs en het gymnasium.

Tabel 3.5 In welk onderwijstype geeft u les (N onder- en bovenbouwdocenten=179-193) (Meerdere antwoorden mogelijk)

	Onderbouw-docenten	Bovenbouw-docenten
Praktijkonderwijs	7%	4%
Vmbo-basisberoepsgerichte leerweg	31%	21%
Vmbo-kaderberoepsgerichte leerweg	34%	22%
Vmbo-gemengde leerweg	24%	18%
Vmbo-theoretische leerweg	52%	42%
Havo	60%	63%
Vwo	53%	57%
Gymnasium	22%	17%

Uit tabel 3.6 valt op te maken dat de vragenlijst het minst vaak is ingevuld door de traditionele vernieuwingsscholen/algemeen bijzondere scholen (Dalton, Montessori, Vrije school) en scholen met specifieke profielen als nieuw leren en natuurlijk leren.

Tabel 3.6 Verdeling responderende scholen naar visie (N schoolleiders=417, n onder- en bovenbouwdocenten=117-127)

	School-leiders	Onderbouw-docenten	Bovenbouw-docenten
Regulier	93%	80%	83%
Gecertificeerde Daltonschool	1%	2%	0%
Gecertificeerde Montessorischool	4%	2%	2%
Vrije school	2%	2%	1%
Nieuw leren/natuurlijk leren/competentie	0%	4%	2%
Anders	1%	10%	12%
Totaal	100%	100%	100%

Representativiteit
Voor de vragenlijst voor schoolleiders streefden we naar een respons van minstens 300 schoolleiders.[3] Dit streefgetal is behaald (n=418 waarvan 332 volledig). Om te bepalen of de responsgroep ook representatief is op een aantal belangrijke kenmerken is een representativiteitanalyse uitgevoerd. In onderstaande tabellen staat de representativiteit van de steekproef weergegeven voor wat betreft regio en denominatie.

Uit tabel 3.7 kunnen we opmaken dat de provincies Groningen, Overijssel en Zuid-Holland in de steekproef licht zijn ondervertegenwoordigd. De provincies Friesland, Limburg en Utrecht zijn licht oververtegenwoordigd. We verwachten dat deze kleine afwijkingen geen grote gevolgen hebben voor de betrouwbaarheid van dit onderzoek.

[3] Op basis van de Sample Size Calculator is op basis van een betrouwbaarheidsniveau van 95% en een betrouwbaarheidsinterval van 5% berekend dat een respons van 294 nodig is voor een betrouwbare weergave van de onderzoekspopulatie.

Tabel 3.7 Verdeling responderende scholen over provincies (N schoolleiders=418, N onder- en bovenbouwdocenten=118-128)

	School-leiders	Onderbouw-docenten	Bovenbouw-docenten	Landelijk[4]
Drenthe	4%	1%	1%	3%
Flevoland	3%	3%	3%	3%
Friesland	8%	10%	5%	6%
Gelderland	12%	9%	16%	12%
Groningen	3%	4%	2%	5%
Limburg	7%	9%	6%	5%
Noord-Brabant	13%	12%	18%	13%
Noord-Holland	15%	17%	14%	15%
Overijssel	7%	5%	6%	8%
Utrecht	8%	9%	7%	6%
Zeeland	3%	1%	3%	2%
Zuid-Holland	19%	22%	19%	23%
Totaal	100%	100%	100%	100%

In tabel 3.8 staat de verdeling van denominaties binnen de steekproef weergegeven. De openbare scholen zijn licht oververtegenwoordigd. Opvallend is dat met name de docenten van openbare scholen de vragenlijst vaker hebben ingevuld dan de docenten van andere scholen. Ook valt op dat de docenten van algemeen bijzondere scholen de vragenlijst iets minder vaak hebben ingevuld dan de docenten van andere scholen. De scholen met een andere denominatie zijn in deze steekproef overeenkomstig het landelijke beeld vertegenwoordigd. Ook hier verwachten we dat deze kleine afwijkingen geen grote gevolgen zullen hebben voor de betrouwbaarheid van dit onderzoek. Ook in 2009 vormde de responsgroep een betrouwbare afspiegeling van het totaal aantal vo-scholen.

Tabel 3.8 Verdeling responderende scholen naar denominatie (N schoolleiders=416, onder- en bovenbouwdocenten=114-124)

	School-leiders	Onderbouw-docenten	Bovenbouw-docenten	Landelijk²
Algemeen bijzonder	17%	9%	7%	16%
Openbaar	28%	43%	39%	26%
Protestants-christelijk	19%	18%	15%	18%
Rooms-katholiek	21%	12%	20%	22%
Overig	16%	18%	19%	19%
Totaal	100%	100%	100%	100%

In de vragenlijst voor schoolleiders is gevraagd of de school een cultuurprofielschool is, 33 respondenten gaven aan dat dat het geval is. Dat is negen procent van het totaal aantal respondenten. In Nederland hebben 43 scholen voor voortgezet onderwijs zich aangesloten bij de Vereniging CultuurProfielScholen. Dat is 3 procent van het totaal aantal scholen. Daarnaast zal er een aantal scholen zijn dat zich wel cultuurprofielschool noemt, maar geen lid is van de vereniging (zo bleek bijvoorbeeld bij de interviews). Desondanks lijkt er een lichte oververtegenwoordiging van scholen met een cultuurprofiel in dit onderzoek.

[4] De landelijke gegevens zijn berekend op basis van het adressenbestand van zowel hoofd- als nevenvestigingen van scholen in het voortgezet onderwijs uit het Basisregister Instellingen (BRIN). Het adressenbestand is vrij beschikbaar op de website van de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO).

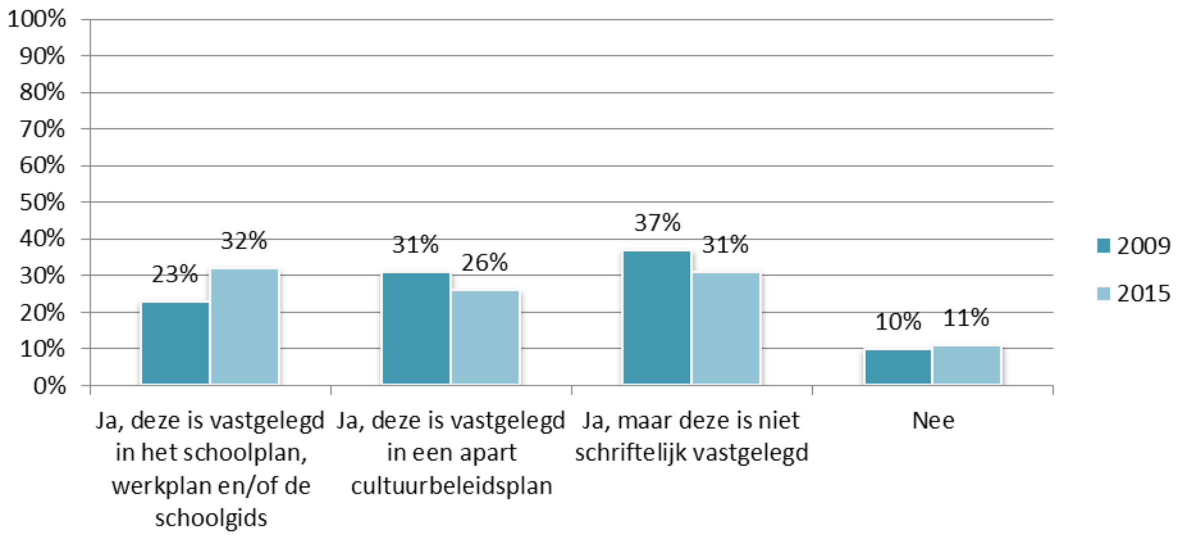
4 Visie en beleid

In dit hoofdstuk beschrijven we de visie, beweegredenen en doelen van cultuuronderwijs op de scholen voor voortgezet onderwijs. Waar mogelijk maken we een vergelijking met de uitkomsten uit de voorgaande editie van de monitor (de meting uit 2009).

4.1 Visie op cultuuronderwijs

Komt de aandacht die scholen aan cultuuronderwijs geven voort uit een vastgelegde visie op cultuuronderwijs? De meeste scholen (89%) beschikken over een visie op cultuuronderwijs (zie figuur 4.1). Op meer dan de helft van de scholen is die schriftelijk vastgelegd. Op ongeveer een derde van de scholen is er wel een visie op cultuuronderwijs, maar is die niet schriftelijk vastgelegd. Eén op de tien scholen heeft geen visie op cultuuronderwijs. Opvallend is dat het aandeel scholen dat de cultuurvisie heeft vastgelegd in het schoolplan, werkplan of de schoolgids ten opzichte van de voorgaande editie licht is toegenomen en het aantal scholen dat de visie heeft vastgelegd in een apart cultuurbeleidsplan of dit niet schriftelijk heeft vastgelegd licht is afgenomen. Het lijkt er dus op dat het beleid ten aanzien van cultuuronderwijs vaker in het algemene beleid van de school wordt geïntegreerd.

Figuur 4.1 Heeft uw school een visie op cultuuronderwijs? (N schoolleiders=374)



4.2 Beweegredenen voor cultuuronderwijs

Uit tabel 4.1 blijkt dat drie kwart van de scholen aandacht geeft aan kunst en cultuur, omdat de docenten het belangrijk vinden. Ongeveer de helft van de scholen geeft ook aandacht aan kunst en cultuur, omdat dit in de vijf kerndoelen staat, het in de examenprogramma's staat, omdat de leerlingen het belangrijk vinden en/of om zich als school te profileren. Ongeveer een derde van de scholen geeft aandacht aan kunst en cultuur, omdat ouders het belangrijk vinden en/of om een betere aansluiting op vervolgonderwijs te realiseren.

Tabel 4.1 Wat zijn beweegredenen voor uw school om aandacht aan kunst en cultuur te geven? (N schoolleiders=374) (Meerdere antwoorden mogelijk)

	Percentage
Omdat de docenten dat belangrijk vinden	74%
Om ons als school te profileren	53%
Omdat dat in de vijf kerndoelen voor het leergebied kunst en cultuur staat	49%
Omdat dat in de examenprogramma's staat	47%
Omdat de leerlingen dat belangrijk vinden	47%
Voor betere samenwerking met de culturele omgeving	41%
Omdat de ouders dat belangrijk vinden	37%
Omdat het bestuur dat belangrijk vindt	33%
Voor een betere aansluiting op vervolgonderwijs	30%
Anders	20%

Een belangrijke andere reden voor scholen om aandacht te besteden aan kunst en cultuur is dat ze het belangrijk vinden dat de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen gestimuleerd wordt. Dit is een opvatting van veel scholen, want het scoort hoog bij de doelen voor cultuuronderwijs (zie paragraaf 4.3). Een school voor praktijkonderwijs noemde ook dat het belangrijk is dat leerlingen leren hoe ze hun vrije tijd kunnen invullen. Een van de respondenten verwoordt het als volgt in de vragenlijst.

> *"Cultuuronderwijs kan dienen als het cement van het pedagogisch klimaat."*

4.3 Doelen van cultuuronderwijs

In de vragenlijsten is ook gevraagd welke doelen de school wil bereiken met cultuuronderwijs. Daarbij is onderscheid gemaakt naar doelen op individueel niveau en doelen op schoolniveau. Op veruit de meeste scholen zijn het in aanraking brengen van leerlingen met kunst en cultuur en het stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling doelen van cultuuronderwijs. Meer dan 70 procent van de schoolleiders ziet talentontwikkeling, deelname aan kunst en cultuur buiten de school, vergroting van kennis en vaardigheden op het gebied van kunst en cultuur en het realiseren van een breed aanbod voor leerlingen als doelen van cultuuronderwijs. Profilering als kunst/cultuurschool wordt door de helft van de schoolleiders weliswaar wel gezien als *beweegreden* voor cultuuronderwijs (zie tabel 4.1), maar niet zo zeer als doel an sich (23% ziet dit als doel). Deze onderzoeksresultaten komen overeen met de resultaten uit de voorgaande editie, hoewel de percentages voor de meeste doelen in de huidige meting over het algemeen wat lager liggen. Het stimuleren van talentontwikkeling wordt ten opzichte van de vorige editie wel veel vaker als doel van cultuuronderwijs genoemd (zie tabel 4.2).

Tabel 4.2 Welke doelen wil de school bereiken met cultuuronderwijs? (N schoolleiders=205-374) (Meerdere antwoorden mogelijk)

	2009	2015
Doelen op individueel niveau		
Leerlingen in aanraking brengen met kunst en cultuur	97%	97%
Persoonlijke ontwikkeling stimuleren (zelfbeeld, sociale vaardigheden, etc.)	90%	92%
Talentontwikkeling stimuleren	57%	75%
Deelname aan kunst en cultuur buiten school stimuleren	84%	74%
Kennis/vaardigheden op het gebied van kunst en cultuur vergroten	79%	72%
Leerlingen leren waarnemen, analyseren en waarderen	73%	64%
Kunst- en cultuurhistorisch besef vergroten	-	59%
Brede culturele ontwikkeling in meerdere kunstdisciplines stimuleren	-	53%
Leerlingen leren de wereld beter te begrijpen	-	52%
Leren omgaan met verschillende culturen	59%	52%
Kennis en waardering voor de eigen omgeving bijbrengen	69%	49%
Esthetische ontwikkeling stimuleren	-	44%
21ste-eeuwse vaardigheden ontwikkelen	-	43%
Anders	-	5%
Doelen op schoolniveau		
Breed aanbod voor leerlingen realiseren	86%	78%
(Mede) vormgeven aan de identiteit van de school	-	58%
(Mede) vormgeven van de pedagogisch-didactische visie van de school	-	53%
Het schoolklimaat verbeteren	50%	42%
Profileren als kunst/cultuurschool	29%	23%
Anders	-	4%

> *“Wanneer we onze jongeren altijd productgericht opvoeden, leren ze nooit hun eigen oplossingen vinden, eigen voorkeuren onder woorden brengen en hun eigen kritische mening ventileren.”*

4.4 De interviews

Het beeld dat uit de tabellen naar voren komt, zien we terug in de interviews. Op vrijwel alle geïnterviewde scholen is vastgelegd waarom aandacht voor kunst en cultuur belangrijk is. De meeste scholen vinden het belangrijk vanuit de gedachte dat hiermee een breed aanbod voor leerlingen wordt gerealiseerd en dat het de brede ontwikkeling van leerlingen ten goede komt. De geïnterviewde cultuurprofielscholen hebben uitgebreide beschrijvingen van hun visie en doelen in een apart cultuurbeleidsplan. Dat maakt deel uit van het kwaliteitszorgsysteem dat de vereniging cultuurprofielscholen hanteert. Drie scholen die zich om verschillende redenen niet hebben aangesloten bij de vereniging cultuurprofielscholen zijn wel te kenschetsen als een school met een cultuurprofiel en hebben dit ook in hun visie staan.

Sommige scholen zien dat leerlingen van huis uit weinig meekrijgen op het gebied van kunst en cultuur en vinden het daarom de verantwoordelijkheid van de school om ze met kunst te laten kennismaken.

"De school is voor de leerlingen de openingspoort voor kunst en cultuur en daarom is het erg belangrijk dat de school zorgt voor dit aanbod, het liefst zo breed mogelijk. De leerlingen van deze school zijn vaak niet leerlingen die op de AVO-vakken uitblinken, voor hen is het juist heel belangrijk dat ze misschien ergens anders in kunnen uitblinken."

Een leerling op één van deze scholen verwoordt dit als volgt.

"Als ik hier op school geen drama had gehad, had ik nooit iets daarvan gehad, want ik kende het niet. Nu wil ik later iets met drama gaan doen."

Tegenover de scholen waar leerlingen van huis uit weinig meekrijgen, vinden we scholen die zich profileren op het gebied van kunst en cultuur, juist omdat de ouders dit heel belangrijk vinden.

"Als er gesprekken zijn over de ouderbijdrage en plannen om daarop te willen bezuinigen, dan is het onbespreekbaar om te korten op kunst en cultuur. Ouders hebben dan liever dat er wordt gekort op bijvoorbeeld sport."

Uiteraard zijn de cultuurcoördinatoren en kunstvakdocenten unaniem van mening dat het belangrijk is leerlingen in aanraking te brengen met kunst en cultuur. Zij zien de meerwaarde op een aantal gebieden. Leerlingen krijgen de kans om vaardigheden te ontwikkelen die zij bij andere vakken niet zo snel ontwikkelen. Zij krijgen kennis over kunst en cultuur aangereikt.
Maar vooral persoonlijkheidsontwikkeling en sociaal-emotionele ontwikkeling krijgen veel nadruk in de interviews. Dat maakt de kunstvakken uniek, volgens de geïnterviewden. Leerlingen leren door de kunsten ook veel over zichzelf en anderen. Zij leren nieuwsgierig te zijn, zich in te leven, leren om iets niet snel 'raar' te vinden, leren presenteren, samenwerken, om te gaan met vrijheid, flexibel te zijn en ervaren dat je fouten mag maken.

"Door kunstvakken aan te bieden op school en buiten school om, leren kinderen hun talenten onderkennen. Het is belangrijk voor de persoonlijke ontwikkeling. Daarnaast draagt het bij aan de binding met school en tussen de leerlingen onderling. In de kunstvakken leren leerlingen respect te hebben voor elkaar, naar elkaar te luisteren en zich te uiten. Je leert niet alleen kunst, maar het draagt ook bij aan een levenshouding. In kunst komen leerlingen zichzelf tegen en kunnen zij zichzelf laten zien, omdat kunst veel meer uit het 'fundament' komt; je stelt je kwetsbaar op."

Uit dit citaat blijkt dat de verschillende doelen die de school stelt op het gebied van cultuuronderwijs vervlochten zijn. Dat geldt voor veel van de scholen waar interviews zijn afgenomen.

Eén school koppelt aandacht voor kunst en cultuur expliciet aan toekomstperspectieven voor leerlingen, een aspect dat niet in de vragenlijst was opgenomen. Het gaat hier om een vmbo-school waar leerlingen uit zichzelf niet snel denken aan een baan in de creatieve industrie.

> *"De culturele sector biedt veel werkgelegenheid, er zijn veel kansen op de arbeidsmarkt voor de leerlingen. Het is dan wel belangrijk dat ze daarvan op de hoogte zijn, in aanraking komen met kunst en cultuur en erin geïnteresseerd raken. Leerlingen zien nog niet altijd wat ze allemaal kunnen met de kunst en cultuurvakken. Docenten doen hun best om hun leerlingen daarop voor te bereiden. De school wil graag bewustwording creëren bij leerlingen over het belang van kunst en cultuur."*

De doelen die de geïnterviewde scholen belangrijk vinden zijn:

- persoonlijke ontwikkeling;
- sociale vaardigheden;
- talentontwikkeling;
- voorbereiden op vervolg(kunst)onderwijs;
- voorbereiden op de samenleving in de 21ste eeuw.

De opvattingen, over wat kunst en cultuur inhoudt, variëren. De meeste scholen koppelen kunst en cultuur aan de kunstdisciplines. Er is een school die een brede invulling hanteert en ook culturele diversiteit en internationalisering eronder vat. Een andere school gaat uit van de omschrijving van cultureel zelfbewustzijn, zoals in het project 'Cultuur in de spiegel' wordt gehanteerd. Erfgoed wordt soms expliciet genoemd, maar meestal wordt dat niet vanzelfsprekend gerelateerd aan cultuuronderwijs.

Een ontwikkeling sinds de vorige meting van de monitor is het toenemend belang van de 21ste-eeuwse vaardigheden.[5] Een aantal van de scholen noemt deze vaardigheden bij visie en doelen. Een school waar de aandacht voor cultuuronderwijs is afgenomen vanwege bezuinigingen, grijpt de vaardigheden aan voor een legitimatie van kunst en cultuur in de school. Meestal verbinden scholen het ontwikkelen van creativiteit aan cultuuronderwijs, maar ook kritisch denken, flexibiliteit en ict-vaardigheden zijn doelen die volgens geïnterviewden bereikt kunnen worden door cultuuronderwijs.

> *kunstvakken en de projecten en activiteiten buitenschools dragen bij aan de creativiteit en het creatief denken van leerlingen. Zij leren denken, leren creëren, leren wat van belang is in de toekomstige maatschappij, "out of the box denken" en "playing by the rules by creating new rules". Onder andere bij kunstanalyse worden leerlingen voorbereid op democratisch burgerschap, door leerlingen te laten beargumenteren wat ze van iets vinden. Docenten vragen dan aan leerlingen: "Ga je voor het gemak van het oordeel of de kunst van het begrijpen?".*

4.5 De Conclusies over visie en doelen

De meeste scholen beschikken over een visie op cultuuronderwijs, die ook schriftelijk is vastgelegd. Dat gebeurt steeds vaker in het algemene schoolbeleid. De voornaamste reden om aandacht te geven aan cultuuronderwijs is voor veel scholen het belang dat docenten er aan hechten. De belangrijkste doelen zijn: leerlingen in aanraking brengen met kunst en cultuur en het stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling. In vergelijking met de voorgaande editie geven scholen vaker het stimuleren van talentontwikkeling als doel aan. Het belang van cultuuronderwijs in het licht van een brede ontwikkeling, zien we terug in de interviews. Een nieuw aspect is de aandacht voor cultuuronderwijs met het oog op het realiseren van 21ste-eeuwse vaardigheden.

---

[5] SLO (Thijs, 2013) verstaat hieronder: communiceren, sociale en culturele vaardigheden, probleemoplosvaardigheden, creativiteit, samenwerken, kritisch denken, digitale geletterdheid en zelfregulering.

5 Invulling cultuuronderwijs in het onderwijsprogramma

In dit hoofdstuk kijken we naar de inhoud van cultuuronderwijs in het onderwijsprogramma. Daarbij gaan we in op de wijze waarop cultuuronderwijs wordt aangeboden, hoe het zich verhoudt tot het onderwijsrooster, het soort en aantal culturele activiteiten, de aandacht voor cultureel erfgoed en het gebruik van de CJP-Cultuurkaart.

5.1 Wijze van aanbod cultuuronderwijs

Zoals in tabel 5.1 staat weergegeven, bieden scholen cultuuronderwijs voornamelijk aan binnen het vak CKV, de kunstvakken en door het organiseren van culturele activiteiten (zowel binnen als buiten het schoolgebouw). Aanbod binnen vakoverstijgende thema's vindt op bijna twee derde van de scholen plaats. Ook binnen niet-kunstvakken is op een aantal scholen aandacht voor kunst en cultuur, vooral bij geschiedenis. Andere vakken waarbij het aan de orde komt, zijn bijvoorbeeld Cultuur en Maatschappij, filosofie, godsdienst en Mens en Maatschappij. Een klein aantal scholen geeft aan dat kunst en cultuur binnen alle vakken aandacht krijgt.

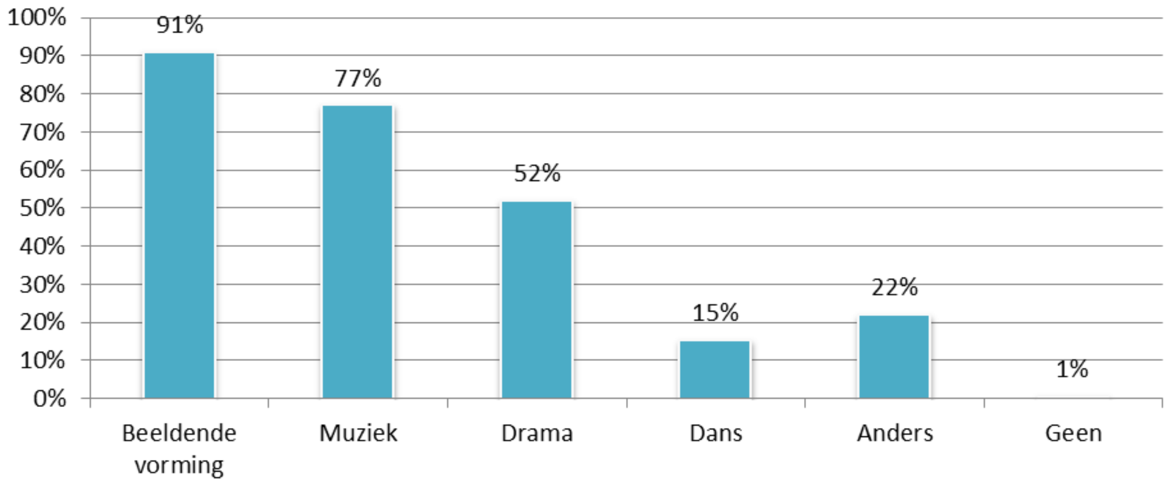
Tabel 5.1 Kunst en cultuur komen op de volgende wijze op onze school aan de orde: (N schoolleiders=369) (Meerdere antwoorden mogelijk)

	Percentage
Bij CKV	88%
In de kunstvakken	86%
In andere vakken, namelijk:	
Bij geschiedenis	50%
Binnen de talen	37%
Bij maatschappijleer	26%
Bij techniek	20%
Bij aardrijkskunde	15%
In een ander vak	21%
Culturele activiteiten binnen het schoolgebouw	86%
Culturele activiteiten buiten het schoolgebouw	83%
In vakoverstijgende projecten/thema's	64%
Buiten de verplichte lessen op vrijwillige basis (schoolorkest, band, fotografie, toneel, etc.)	59%

5.2 Onderwijsaanbod in het rooster

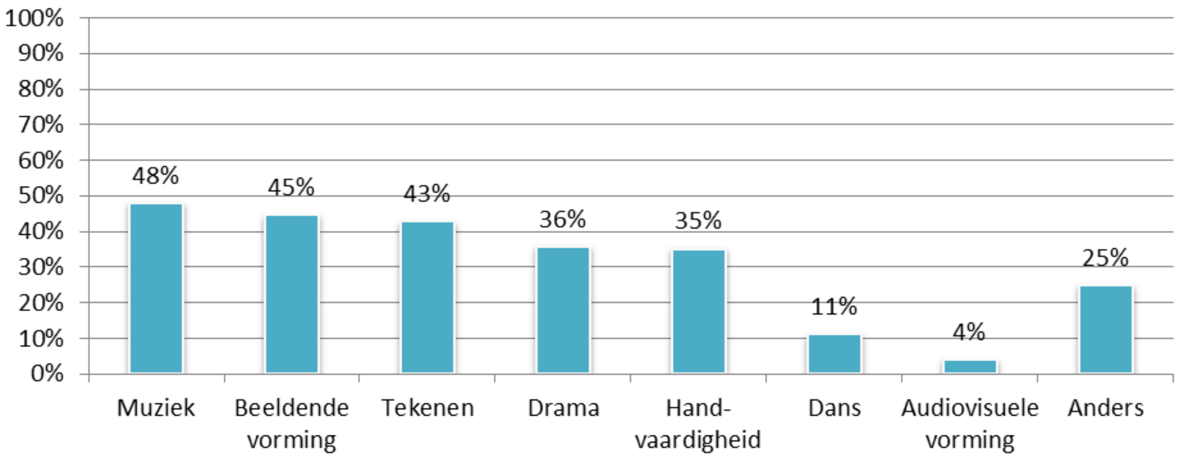
Het onderwijsaanbod in het eerste leerjaar bestaat bij de meeste scholen voornamelijk uit de vakken beeldende vorming en muziek (zie figuur 5.1). De helft van de scholen biedt in het eerste leerjaar ook drama aan. Op één school komt er geen enkele discipline aan bod. Er zijn relatief veel docenten die de categorie 'Anders' hebben aangevinkt. Deze docenten geven aan dat onder andere de vakken CKV Junior, vakken met betrekking tot media (film, fotografie en grafimedia) en handvaardigheid en tekenen onderdeel zijn van het onderwijsaanbod.

Figuur 5.1 Welke disciplines komen aan bod in het eerste leerjaar? (N onderbouwdocenten=175) (Meerdere antwoorden mogelijk)



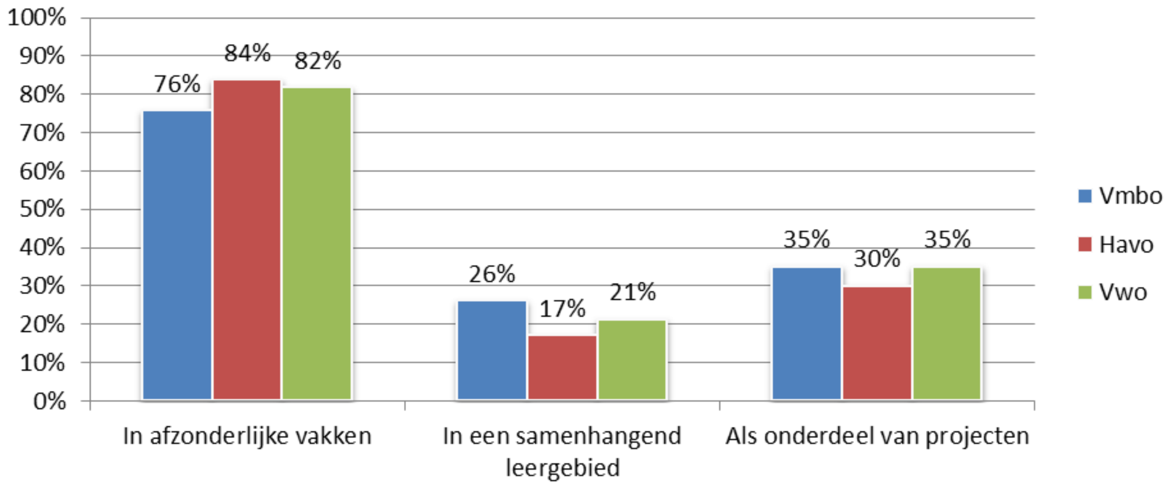
Onderbouwleerlingen kunnen op iets minder dan de helft van de scholen kiezen uit de vakken beeldende vorming, tekenen en muziek (zie figuur 5.2). Ook handvaardigheid en drama kunnen ze vaak kiezen. Audiovisuele vorming en dans komen het minst voor. Ook hier is het aantal docenten dat de categorie 'Anders' heeft aangevinkt relatief groot. Veel van deze docenten geven hier aan dat leerlingen op hun school niet kunnen kiezen uit deze vakken, maar een vast programma volgen.

Figuur 5.2 Uit welke vakken kunnen onderbouwleerlingen kiezen op uw school? (N onderbouwdocenten=170) (Meerdere antwoorden mogelijk)



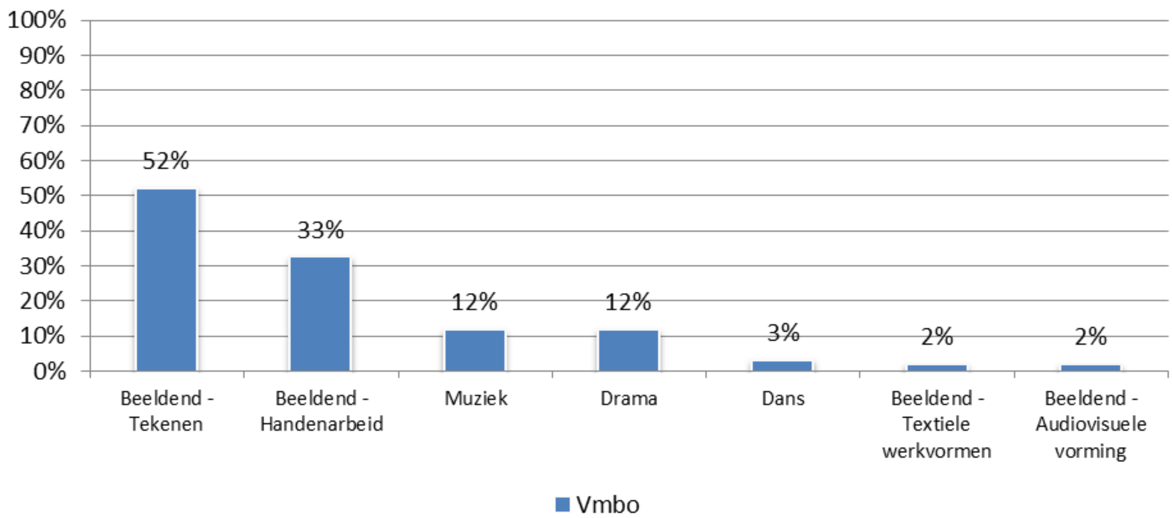
Met name op havo en vwo krijgt cultuuronderwijs veelal vorm in afzonderlijke vakken. Op het vmbo vindt cultuuronderwijs wat vaker plaats in een samenhangend leergebied dan op het havo en op het vwo. Ongeveer een derde van de scholen biedt cultuuronderwijs aan als onderdeel van projecten (zie figuur 5.3).

Figuur 5.3 Op welke manier krijgt cultuuronderwijs vorm in de onderbouw? (N onderbouwdocenten=99-115) (Meerdere antwoorden mogelijk)



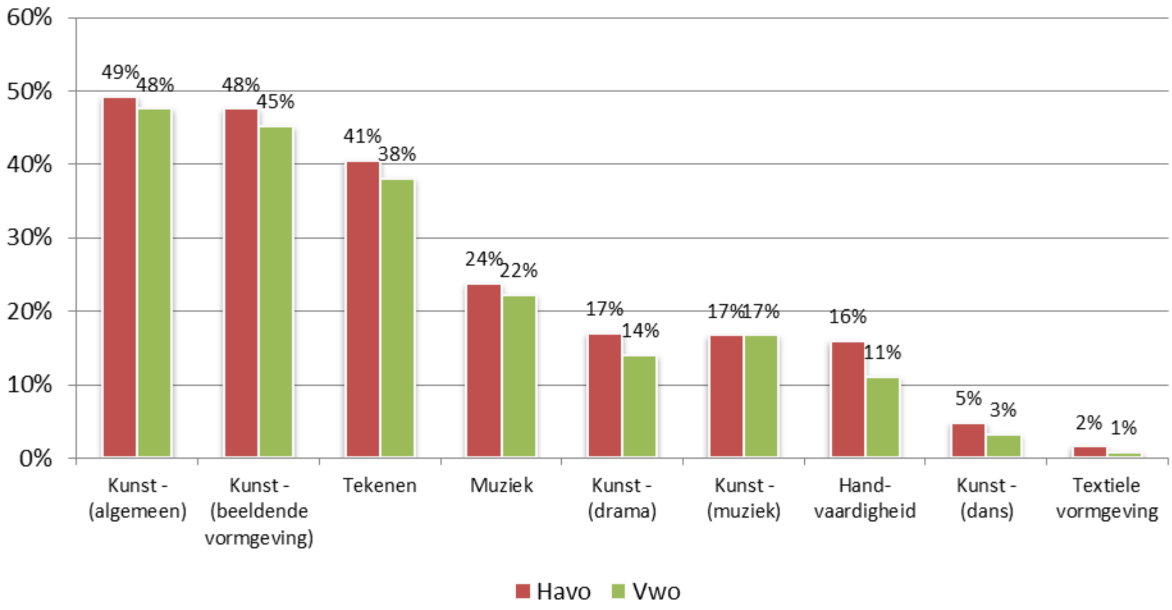
Vmbo-leerlingen kunnen op meer dan de helft van de scholen eindexamen doen in tekenen (zie figuur 5.4). Ongeveer een derde van de scholen biedt handvaardigheid aan als eindexamenvak. Drama wordt op ongeveer een op de tien scholen aangeboden als eindexamenvak. Dans, textiele werkvormen, audiovisuele vormgeving en drama vormen vrijwel nooit een eindexamenvak op het vmbo.

Figuur 5.4 In welke vakken kunnen de leerlingen op uw school eindexamen doen (vmbo)? (N bovenbouwdocenten=92) (Meerdere antwoorden mogelijk)



In figuur 5.5 staat weergegeven in welke vakken havo- en vwo-leerlingen eindexamen kunnen doen. Er zijn geen grote verschillen tussen havo en vwo, al geldt voor alle kunstvakken dat leerlingen op het vwo er net iets vaker examen in kunnen doen dan havo-leerlingen. Ongeveer de helft van de scholen biedt kunst-algemeen en kunst-beeldende vormgeving aan als examenvak, gevolgd door tekenen op zo'n 40 procent van de scholen. Doordat er zowel scholen met kunstvakken oude stijl als scholen met kunstvakken nieuwe stijl (en soms zelfs beide) aan het onderzoek meedoen, komt muziek twee keer voor in figuur 5.5: als 'muziek' (24% vwo, 22% havo) en als 'kunst-muziek' (17% havo en vwo). Uit een extra analyse blijkt dat 42 procent van de scholen een muziekvak aanbiedt. Dans en textiele vorming worden het minst als examenvak aangeboden, op (minder dan) vijf procent van de scholen.

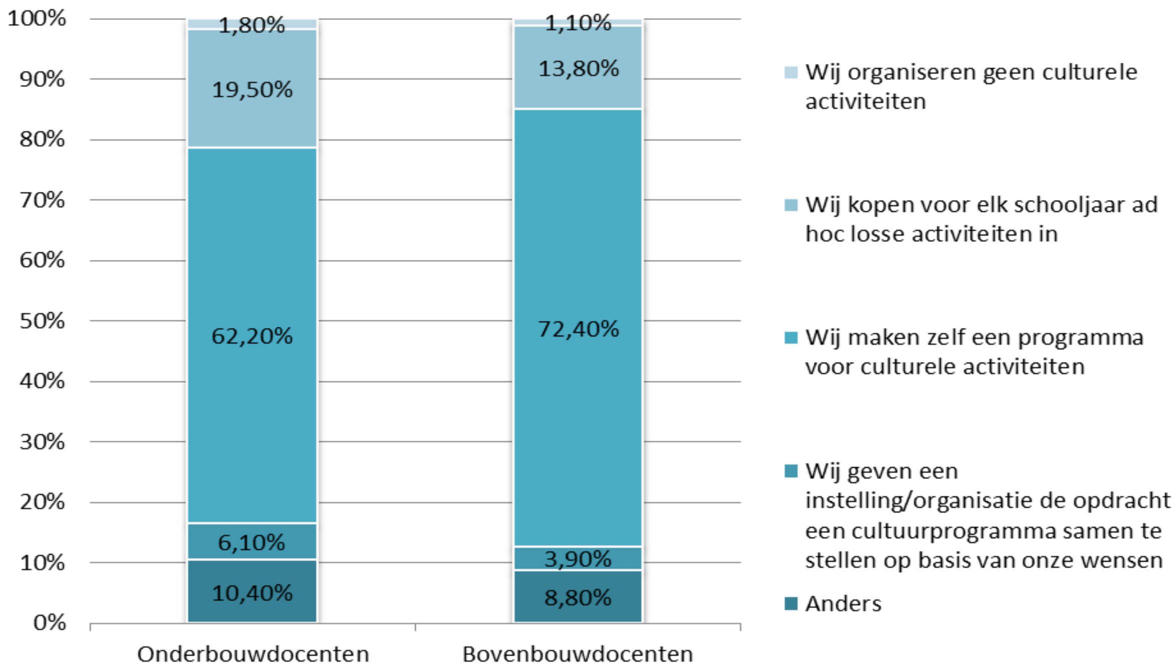
Figuur 5.5 In welke vakken kunnen de leerlingen op uw school eindexamen doen (havo/vwo)? (N bovenbouwdocenten=126) (Meerdere antwoorden mogelijk)



5.3 Culturele activiteiten

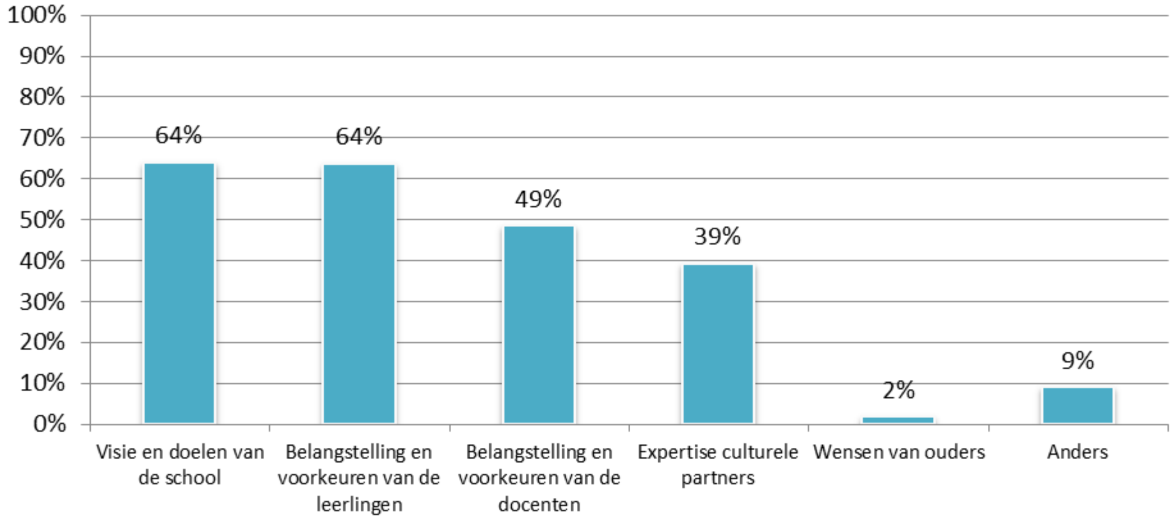
Vrijwel alle scholen organiseren culturele activiteiten. De meeste scholen (ruim twee derde) stellen zelf een programma voor culturele activiteiten op. Minder dan een op de vijf scholen koopt voor elk schooljaar ad hoc losse activiteiten in. In de bovenbouw organiseren scholen iets vaker een eigen programma voor culturele activiteiten dan in de onderbouw (zie figuur 5.6). De 10 procent die ‘Anders’ heeft aangegeven, zegt dat hun school kiest voor een combinatie van twee of meer van de andere opties.

Figuur 5.6 Hoe worden culturele activiteiten georganiseerd door uw school? (N onder- en bovenbouwdocenten=164-181)



Op de meeste scholen (ongeveer twee derde) komt het aanbod van culturele activiteiten tot stand op basis van de visie en doelen van de school en de belangstelling en voorkeuren van de leerlingen. Op ongeveer de helft van de scholen zijn de belangstelling en voorkeuren van de docenten leidend. Ook de expertise van de culturele partners is voor een groot deel van de scholen een uitgangspunt bij een keuze uit het aanbod. De wensen van ouders spelen zelden een rol. Een aantal docenten geeft aan dat ze ook kiezen op basis van de praktische haalbaarheid (aanbod, budget en bijvoorbeeld reistijd) en dat aansluiting bij en spreiding over het curriculum voor hen belangrijk is.

Figuur 5.7 Op basis waarvan selecteert uw school meestal uit het aanbod van culturele activiteiten? (N onder- en bovenbouwdocenten=332) (Meerdere antwoorden mogelijk)



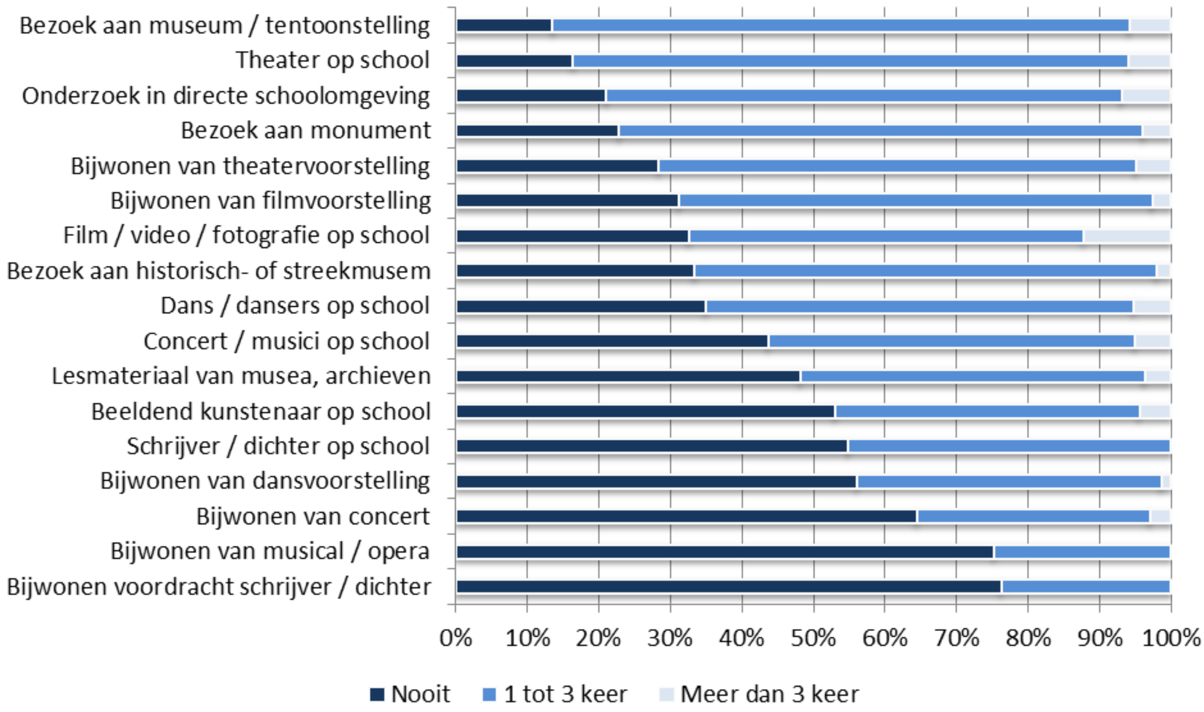
Type activiteiten

De meest voorkomende activiteiten op het vmbo zijn theater op school en een bezoek aan een museum of tentoonstelling met beeldende kunst: drie kwart van de vmbo-scholen deed dat tenminste een keer in het afgelopen schooljaar. Het bijwonen van een musical of voordracht van een schrijver of dichter vindt op het vmbo vrijwel niet plaats. Opvallend is dat de categorie 'nooit' bij het vmbo groter is dan bij havo/vwo. Dat betekent dat vmbo-leerlingen veel minder dan havo/vwo leerlingen culturele activiteiten krijgen aangeboden.

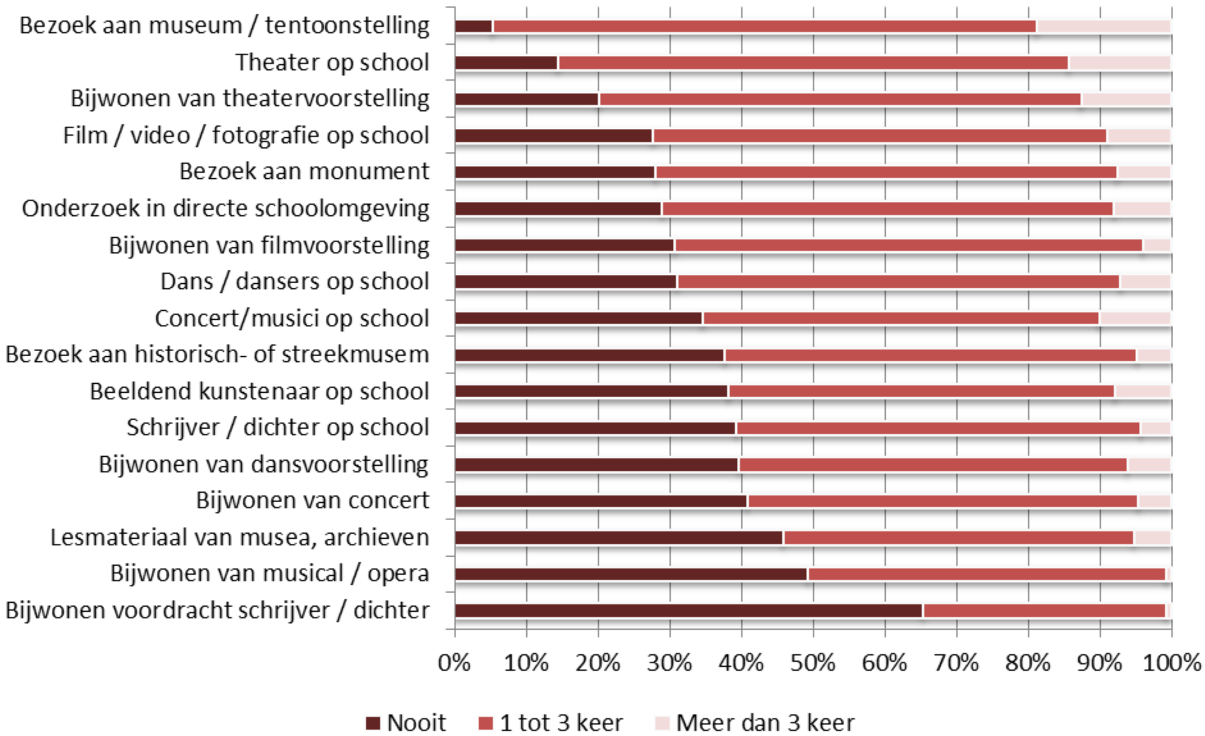
Ook op het havo nemen leerlingen in ieder geval een keer per schooljaar deel aan een bezoek aan een museum of tentoonstelling of doen zij aan theater op school. Op twee van de tien scholen vindt een bezoek aan een museum of tentoonstelling zelfs meer dan drie keer per jaar plaats (zie figuur 5.9). Het bijwonen van een voordracht van een schrijver of dichter vindt ook op het havo vrij weinig plaats. Opvallend is dat op het havo over het algemeen meer culturele activiteiten plaatsvinden dan op het vmbo.

Ook op het vwo gaan leerlingen vooral naar musea of tentoonstellingen of doen zij aan theater op school. Het bijwonen van een voordracht van een schrijver of dichter vindt op weinig vwo-scholen plaats (zie figuur 5.10). Het aantal culturele activiteiten dat op het vwo plaatsvindt, is vergelijkbaar met het aantal culturele activiteiten dat op het havo plaatsvindt.

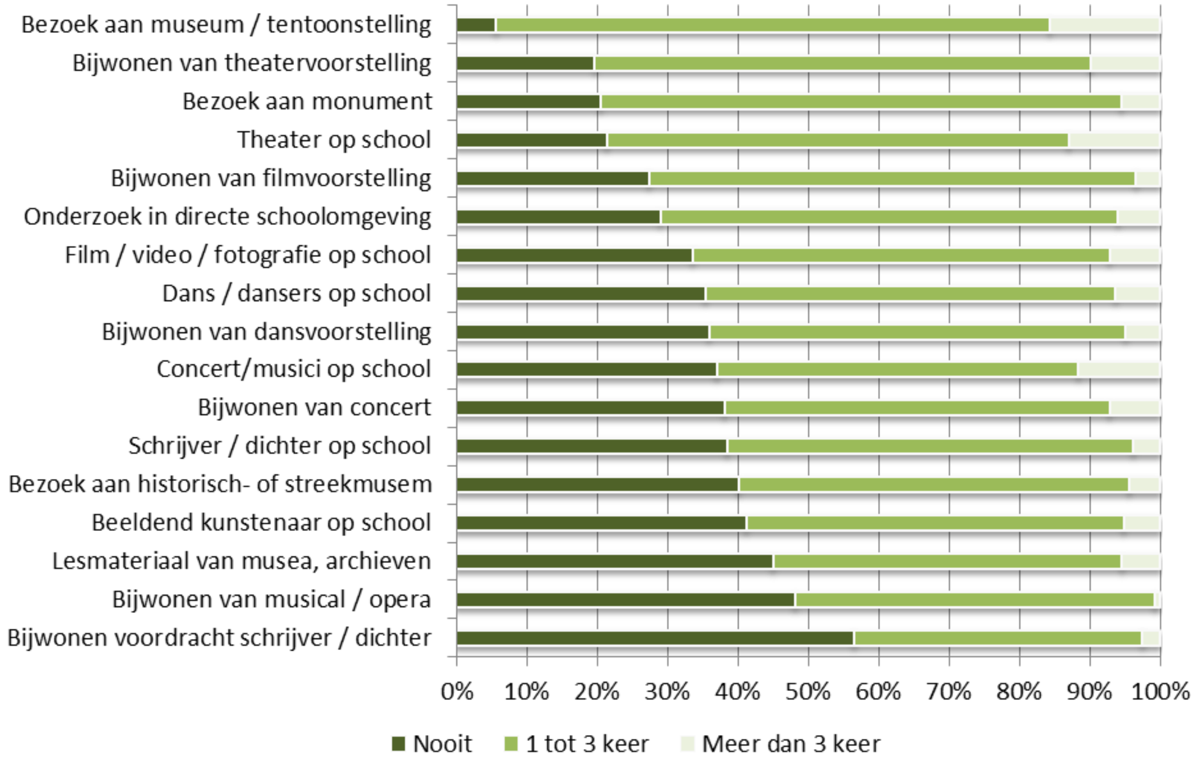
Figuur 5.8 Hoe vaak vonden de volgende activiteiten plaats in het afgelopen schooljaar - vmbo? (N onder- en bovenbouwdocenten=122-170) (Meerdere antwoorden mogelijk)



Figuur 5.9 Hoe vaak vonden de volgende activiteiten plaats in het afgelopen schooljaar - havo? (N onder- en bovenbouwdocenten=127-170) (Meerdere antwoorden mogelijk)



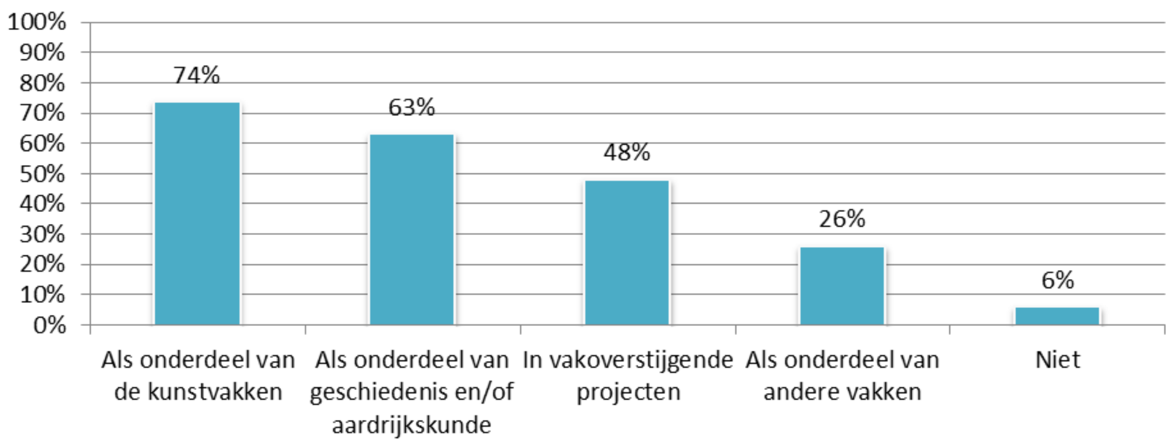
Figuur 5.10 Hoe vaak vonden de volgende activiteiten plaats in het afgelopen schooljaar - vwo? (N onder- en bovenbouwdocenten=122-159) (Meerdere antwoorden mogelijk)



5.4 Cultureel erfgoed

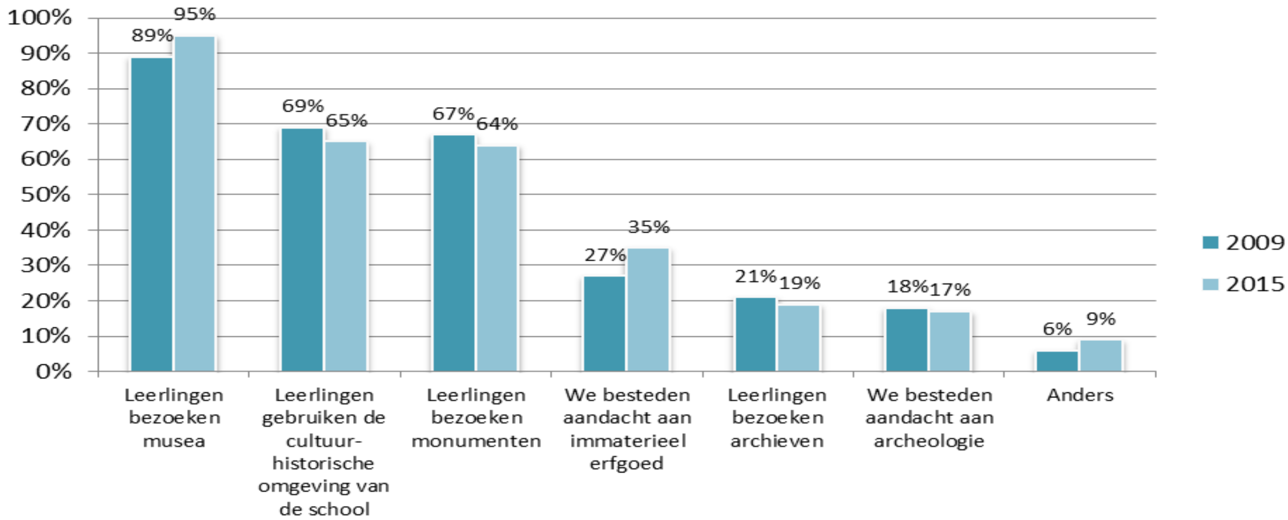
Bijna alle scholen besteden aandacht aan cultureel erfgoed. Tijdens de vorige editie van het monitoronderzoek gaf 91 procent van de scholen aandacht aan cultureel erfgoed. Tijdens deze editie gebeurt dat op 94 procent van de scholen. Op drie kwart van de scholen komt cultureel erfgoed aan bod binnen de kunstvakken. Bijna twee derde van de scholen geeft aandacht aan cultureel erfgoed als onderdeel van geschiedenis of aardrijkskunde en ongeveer de helft van de scholen doet dat in vakoverstijgende projecten. Op 6 procent van de scholen komt cultureel erfgoed niet aan de orde (zie figuur 5.11).

Figuur 5.11 Hoe gebruikt u cultureel erfgoed in uw onderwijs? (N schoolleiders=369) (Meerdere antwoorden mogelijk)



Bijna alle scholen werken aan cultureel erfgoed door leerlingen musea te laten bezoeken. Daarnaast is het bezoeken van monumenten en het gebruiken van de cultuurhistorische omgeving van de school voor scholen ook een veelgebruikte vorm. Voor immaterieel erfgoed, archieven en archeologie bestaat op weinig scholen aandacht. Deze uitkomsten zijn vergelijkbaar met de voorgaande editie van de monitor. De meeste scholen geven iets vaker aandacht aan immaterieel erfgoed en leerlingen bezoeken iets vaker musea dan in 2009 (zie figuur 5.12). Bij 'Anders' worden vooral internationale reizen genoemd.

Figuur 5.12 Op welke manier besteedt uw school aandacht aan cultureel erfgoed? (N schoolleiders=347) (Meerdere antwoorden mogelijk)

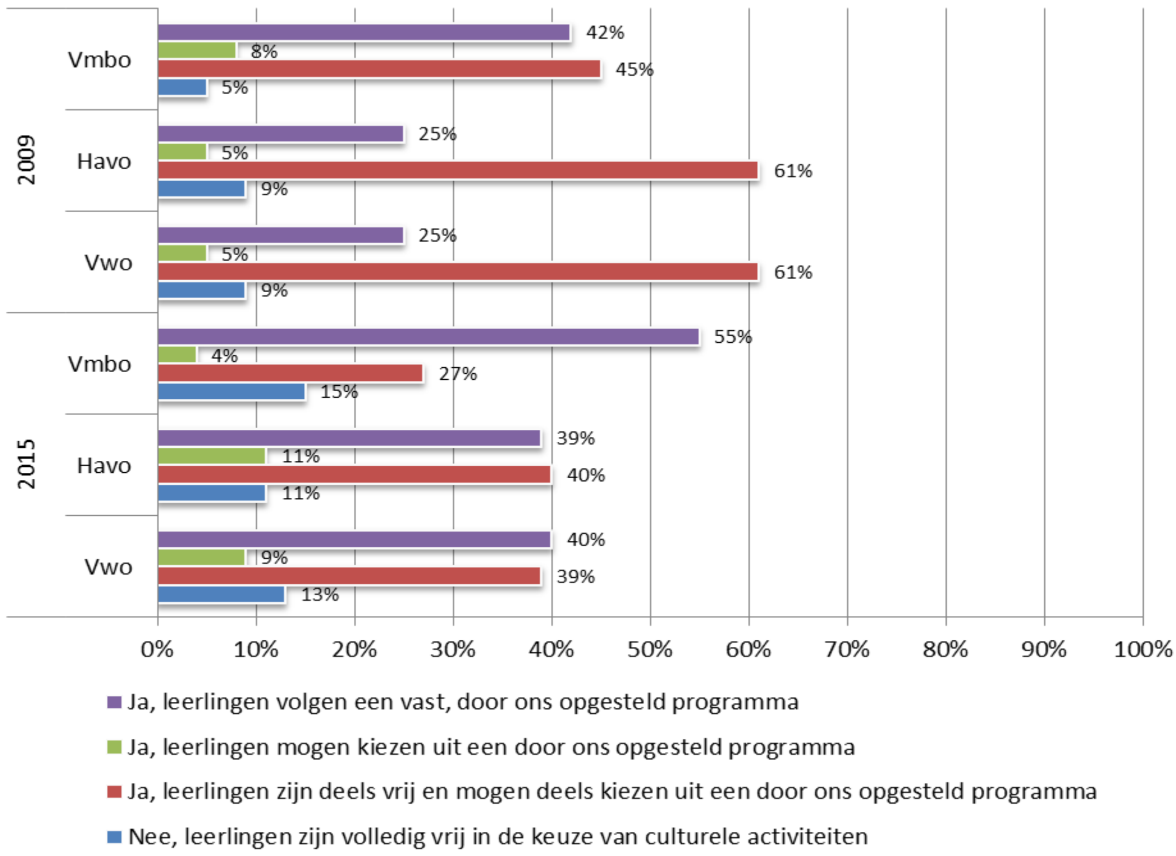


5.5 CJP-Cultuurkaart

De CJP-Cultuurkaart is een aantal jaren geleden geïntroduceerd en verving de tot dan toe gebruikte CKV-vouchers. Aan de kaart is een tegoed gekoppeld dat kan worden besteed aan culturele activiteiten. Daarnaast geeft de kaart korting op een groot aantal culturele activiteiten. Als scholen minimaal €10 per leerling op de kaart zetten, krijgen zij er van het ministerie van OCW €5 per leerling bij. Het overgrote deel van de scholen geeft aan gebruik te maken van de CJP-Cultuurkaart. Een op de zes scholen (16%) maakt geen gebruik van de kaart. Een aantal van hen benoemt dat het te kostbaar is omdat scholen ook een eigen bijdrage moeten leveren aan de kaart.

Uit figuur 5.13 blijkt dat de meeste scholen een aantal eisen stellen aan de besteding van het tegoed dat aan de CJP-Cultuurkaart is gekoppeld. Leerlingen volgen op vier van de tien scholen een vast cultureel programma dat door de school is opgesteld. Op ongeveer de helft van de scholen zijn leerlingen deels vrij om te kiezen. In een op de tien scholen zijn leerlingen volledig vrij in de keuze van culturele activiteiten. Leerlingen in het vmbo volgen iets vaker een vast, door de school opgesteld, programma. Leerlingen in het havo en het vwo zijn vaker dan leerlingen in het vmbo deels vrij in het kiezen van culturele activiteiten. Opvallend is dat in vergelijking met de meting in 2009, zowel het aantal scholen waarop leerlingen volledig vrij zijn in hun keuze van culturele activiteiten, als het aantal scholen waar leerlingen een vast cultureel programma volgen, is toegenomen. Het aantal scholen waar leerlingen deels vrij zijn in hun keuze voor culturele activiteiten en deels mogen kiezen uit een door de school opgesteld programma is afgenomen.

Figuur 5.13 Stelt uw school eisen aan de besteding van de CJP-Cultuurkaart? (N onder- en bovenbouwdocenten=143-150)



5.6 De interviews

Er is een grote bandbreedte te zien binnen de geïnterviewde scholen waar het gaat om het aanbod. Waar de ene school bruist van kunst en cultuur, het schoolgebouw vol staat en hangt met kunst van leerlingen, er muziek te horen is en leerlingen verkleed door de gangen lopen, is er op de andere school niet veel te merken van aandacht voor kunst.

Onderbouw

Tijdens de interviews is vooral ingegaan op de achterliggende motieven bij keuzes die de scholen hebben gemaakt voor het aanbod. Omdat we de cultuurcoördinatoren en kunstvakdocenten hebben gesproken, zal het geen bevreemding wekken dat zij allen het belang van een breed aanbod in met name de onderbouw benadrukken. Op sommige scholen is dat ook gerealiseerd.

> *"We hebben in de afgelopen jaren stevig nagedacht over wat je wilt als school. Eerst hadden we alleen tekenen, maar nu vinden we dat alle leerlingen examen moeten kunnen doen in een kunstvak. Vanaf de eerste krijgen de leerlingen muziek, tekenen, drama en dans. Wij hebben hiervoor gekozen, omdat we vinden dat leerlingen pas kunnen kiezen voor een kunstvak als je het gehad hebt."*

> *"In leerjaar 1 t/m 3 worden alle kunstvakken aangeboden, vanaf leerjaar vier kunnen de leerlingen een keuze maken uit verschillende kunstvakken."*

Dat is echter lang geen gemeengoed. Bij een andere school krijgen leerlingen in het eerste jaar drie kunstvakken, maken ze vanaf leerjaar 2 een keuze en laten ze een kunstvak vallen om in de derde nog een kunstvak te laten vallen.
We zien dat beeldend (of tekenen) altijd wel gegeven wordt in de eerste leerjaren op de door ons bezochte scholen. Ook muziek heeft meestal een plaats in de onderbouw, maar drama zien we al veel minder en voor dans is slechts op twee van de geïnterviewde scholen aandacht in het eerste jaar. Dat komt overeen met het beeld dat uit de enquête naar voren komt.
Wellicht toeval, maar onder de geïnterviewden bevonden zich warme pleitbezorgers voor het vak drama.

> *"Bij het vak drama gaat het ook om het ambacht van toneelspelen. Niet alleen als middel, maar als basis van een vervolgopleiding. Het gaat er niet alleen om dat leerlingen leren acteren, maar ze leren ook samenwerken, het hele proces uitvoeren en presenteren. Er worden groepjes gemaakt door de docent zodat iedereen met iedereen werkt en de leerlingen ook leren samenwerken met mensen waarmee het minder klikt. Dat zijn belangrijke leerervaringen voor de rest van hun (school)loopbaan."*

Behalve dat docenten het betreuren dat de leerlingen niet in aanraking komen met alle kunstdisciplines, is er nog een ander argument om alle kunstdisciplines vanaf jaar 1 aan te bieden. Als een kunstvak namelijk niet in de eerste leerjaren gegeven wordt, maakt dat het realiseren van een doorgaande lijn lastig, zo geeft men aan. Een breed aanbod gaat vaak samen met een kunstprofiel van de school en wordt dan bijvoorbeeld binnen een cultuurstroom of -profiel aangeboden. Beleid en visie zijn leidend bij de keuzes. Op scholen die minder belang hechten aan kunst en cultuur, komen keuzes voor het aanbod van de kunstvakken soms ad hoc tot stand, bijvoorbeeld omdat een muziekdocent met pensioen gaat en de school moet bezuinigen, wordt er besloten om geen muziek meer te geven. Ook op een andere school is het aanbod in de loop der jaren veranderd.

> *"Muziekles was een tijdje afgeschaft, maar wordt nu in klas 1 weer gegeven. Het was destijds wegbezuinigd. Nu heeft men een goede docent die goed in het team past. Misschien dat men het door gaat trekken naar klas 2."*

Bovenbouw
Alle leerlingen krijgen ckv/kcv. Daarnaast kunnen leerlingen kiezen voor een kunstvak als examenvak. In de bovenbouw ervaren sommige docenten minder vrijheid bij de invulling van hun vak en zij betreuren dat. Dat heeft, zo geven zij aan, te maken met de examendruk. Op sommige scholen vinden in de bovenbouw minder culturele activiteiten plaats. Op andere scholen zijn er juist meer, omdat de leerlingen vanuit CKV/KCV activiteiten ondernemen. Ook geven docenten aan dat zij weliswaar voor de kunstvakken niet altijd excursies hebben in de bovenbouw, maar wel kunnen aansluiten bij excursies en reizen bij andere vakken met als bekendste voorbeeld de Rome-reis voor de gymnasiumleerlingen.

De redenen om voor een examenvak te kiezen, zijn heel verschillend. Er zijn scholen die aangeven dat de status van het vak niet zo hoog is of dat het nog niet zo lang mogelijk is examen in het betreffende vak te doen en dat er daarom niet veel leerlingen voor een kunstexamenvak kiezen.

> *"Havo-leerlingen zijn soms wat minder gemotiveerd. Zij kiezen kunst en cultuur vaak omdat ze wiskunde niet willen doen, dus vanuit een negatieve motivatie. VWO-ers kiezen meer uit positieve overwegingen, want zij kunnen de kunstvakken alleen kiezen in de vrije ruimte."*

> *"Vorig jaar is de school begonnen met het aanbieden van drama als examenvak voor de havo. Momenteel is de groep leerlingen die drama als examenvak hebben gekozen nog klein, maar dat komt ook doordat het net is opgestart. Na drie jaar wordt besloten of drama zal blijven als examenvak voor de havo. Leerlingen moeten nu ook nog gemotiveerd worden om te kiezen voor dit vak."*

Op twee scholen gaan de geïnterviewden in op de status van het vak en op redenen van leerlingen om een kunstvak als eindexamenvak te kiezen. Een van deze geïnterviewden vertel daar het volgende over.

> *"Leerlingen krijgen in de eerste drie leerjaren beeldende vormgeving (2 uur per week) en drama (1 uur per week). Beide zijn ook keuze-examenvakken. De groep bovenbouwleerlingen die deze vakken kiest, is klein. De tendens is toch wel dat leerlingen (en hun ouders) de kunstvakken een lagere status toekennen dan bijvoorbeeld wiskunde en dergelijke. Kunstvakken worden dan vaak nog als een leuk extraatje gezien."*

De leerlingen die wij hebben geïnterviewd, geven verschillende redenen aan om voor een kunstvak te kiezen. Sommige leerlingen willen later verder gaan met kunst en cultuur, maar ook zijn er leerlingen die bijvoorbeeld tekenen kiezen, omdat ze het vrij makkelijk vinden om een goed cijfer te halen, waardoor ze meer kans maken om over te gaan naar het volgende jaar. Verder vinden de meeste leerlingen het vak ook leuk. Ze zeggen minder het gevoel te hebben dat ze hard moeten werken en vinden het prettig dat de sfeer wat vrijer is.

> *"Je kunt hier altijd extra kunstvakken bij je profiel kiezen. Dat maakt het leuker om naar school te gaan, omdat je lekker bezig kan zijn."*

Culturele activiteiten

Er zijn op elke school activiteiten, zowel binnen als buiten het schoolgebouw. De leerlingen krijgen workshops van kunstenaars, bezoeken tentoonstellingen en voorstellingen en de geïnterviewde leerlingen waarderen dit zeer, vooral als het ingebed is in het vak.

> *"Minimaal een keer per jaar komt er een toneelgroep een voorstelling doen. We doen ook zelf aan toneel, twee periodes per jaar. Het bestaat uit theorie en daar kleine stukjes bij maken. Aan het eind van de les voer je dat op en de volgende keer krijg je nieuwe theorie. We hadden het over obsessie in het kader van absurdisme. Daar kreeg je een opdracht voor. Als je de hele tijd bezig bent met je hoofd, is het fijn als je even alle remmen los kunt gooien, dat geldt ook voor beeldend."*

Hoewel er grote verschillen zijn tussen de scholen, vinden docenten en leerlingen het vrijwel nooit genoeg. Met name de leerlingen bepleiten meer activiteiten buiten de school. Zij hebben daar ook argumenten voor.

"We willen graag meer uitjes, want dan kun je meer over kunst leren. Nu is het maar een keer per jaar, dat is te weinig. Je leert sneller als je het gezien hebt, als je het gezelliger hebt."

"Als je naar een voorstelling gaat en ziet wat er gebeurt, is dat makkelijker te onthouden."

Op één van de geïnterviewde scholen zijn er veel buitenlandse reizen, omdat de school interculturaliteit belangrijk vindt.

"Ook worden veel uitwisselingen georganiseerd onder andere met China, Indië, Spanje, Duitsland, Engeland en Frankrijk."

Als er dan excursies zijn, is het zaak om ze goed voor te bereiden, zo geven leerlingen aan toen we ze om tips voor de school vroegen.

"Als je dan in een museum bent, wil je kijken of pakken wat je mooi vindt en niet alleen maar vragen beantwoorden van een blaadje. Je wilt ook genieten, cultuur kunnen snuiven. (…) was qua voorbereiding niet helemaal geslaagd. In de bus stonden we in de file, werden er blaadjes rondgedeeld, dus je had heel weinig tijd om je voor te bereiden."

Sommige scholen vinden het lastig om met de leerlingen buiten de deur activiteiten te ondernemen vanwege gedragsproblemen.

"Leerlingen en hun ouders gaan uit zichzelf eigenlijk niet naar musea of het theater. Daardoor zijn het de basics die je als school moet aanbieden. Het begint al met een uitleg over hoe je je gedraagt in een museum of in een theater. De school wil graag veel uitstapjes organiseren, maar omdat er eerst nog basisregels moeten worden aangeleerd, kun je maar met een klein groepje ergens naar toe. En er is helaas onvoldoende budget voor."

Op sommige scholen ligt het programma voor enkele jaren vast, andere beslissen elk jaar opnieuw wat zij aanbieden. Het lesrooster van een geïnterviewde school bestaat uit gemiddeld 32 lesweken. Uitgaande van 40 lesweken blijven er dan acht weken over die gebruikt worden voor de zogenaamde activiteitenweken, waarin leerlingen werken aan projecten die te maken hebben met kunst en cultuur. Een voorbeeld van een jaarlijks project is '*cultural evenings*': leerlingen maken een toneelvoorstelling waarin alles door de leerlingen zelf gedaan wordt. Zo is er een groep voor het decor, de kostuums, de spelers en de stagemanagers. Het project wordt begeleid door een professional. Niet alle scholen werken zo planmatig.

"Omdat de school zo klein is werkt men veel ad hoc. Men maakt meestal een rooster voor drie weken vooruit. Als er wat leuks voorbij komt, doen we daaraan mee."

De scholen die we bezochten, maken alle gebruik van de CJP-Cultuurkaart. Sommige zetten een groot deel van hun budget hier op, zodat zij de 'bonus' van het ministerie van OCW erbij krijgen. Vervolgens benutten zij het hele bedrag voor het bekostigen van activiteiten.

Erfgoed
Vrijwel alle geïnterviewde scholen besteden aandacht aan erfgoed. De scholen die in een omgeving zitten waar veel erfgoed is, maken daar gebruik van.

> *"We gaan jaarlijks naar … (het plaatselijke museum). Hier vind je veel lokale kunst, geen moderne kunst. Ook doen we aan geocaching over de bijzonderheden van de stad, zoals het oude kerkhof en de kerkgebouwen. Dat zijn bizarre en bijzondere dingen.(…) Ik word ook altijd weer verrast door de leerlingen."*

Een voorbeeld van een activiteit, waarbij leerlingen onderzoek doen naar erfgoed, vonden we in een andere stad. De leerlingen van de bovenbouw bezoeken oude fabrieken en tuinen en onderzoeken welke geschiedenis erachter zit.

5.7 Conclusies over invulling cultuuronderwijs

Scholen bieden cultuuronderwijs voornamelijk aan binnen het vak CKV, de kunstvakken en door middel van het organiseren van culturele activiteiten (zowel binnen als buiten het schoolgebouw). Het onderwijsaanbod in het eerste leerjaar bestaat bij de meeste scholen voornamelijk uit beeldende vorming en muziek. In de andere onderbouwjaren lopen de vakken waar leerlingen uit kunnen kiezen per school sterk uiteen. De geïnterviewden, met name de dramadocenten, vinden dat leerlingen in ieder geval in het eerste jaar met alle kunstdisciplines zouden moeten kennismaken. Cultuuronderwijs krijgt veelal vorm in afzonderlijke vakken. Leerlingen in het vmbo kunnen op meer dan de helft van de scholen eindexamen doen in tekenen. Leerlingen in het havo en vwo kunnen op bijna de helft van de scholen eindexamen doen in beeldende vorming, muziek en/of tekenen.

Vrijwel alle scholen organiseren culturele activiteiten. De meeste scholen (ruim twee derde) stellen zelf een programma voor culturele activiteiten op, waarbij de voorkeuren en wensen van docenten en leerlingen een grote rol spelen.
In het vmbo worden over het algemeen minder culturele activiteiten georganiseerd dan in het havo of het vwo. De geïnterviewden van de vmbo-scholen geven aan dat zij weinig budget hebben, dat er minder geschikt aanbod is, dat de leerlingen niet gewend zijn aan theater- of museumbezoek en de scholen daardoor veel tijd kwijt zijn aan het bijbrengen van gedragsregels. Dat betreuren zij, omdat zij juist hun leerlingen in aanraking willen brengen met kunst en cultuur.
Theater op school en een bezoek aan een museum of tentoonstelling met beeldende kunst zijn de activiteiten die scholen het meest organiseren.

Bijna alle scholen besteden aandacht aan cultureel erfgoed. Op drie kwart van de scholen komt cultureel erfgoed aan bod binnen de kunstvakken. Bijna twee derde van de scholen geeft aandacht aan cultureel erfgoed als onderdeel van geschiedenis of aardrijkskunde. De meeste scholen geven vorm aan cultureel erfgoed door musea te bezoeken. De geïnterviewden vertellen dat zij in de directe omgeving van de school erfgoedactiviteiten organiseren.

De CJP-Cultuurkaart wordt door veel scholen gebruikt. Één op de zes scholen geeft aan hier geen gebruik van te maken. De meeste scholen stellen ook een aantal eisen aan de besteding van het tegoed dat aan de CJP-Cultuurkaart is gekoppeld. Leerlingen in het havo en het vwo zijn vaker dan leerlingen in het vmbo deels vrij in het kiezen van culturele activiteiten. Sommige geïnterviewde scholen, met name de scholen die veel belang hechten aan kunst en cultuur, gebruiken het bedrag voor gezamenlijke culturele activiteiten.

6 Samenhang en doorgaande leerlijn

In dit hoofdstuk kijken we naar de samenhang binnen het programma voor cultuuronderwijs en bespreken we de doorlopende leerlijnen tussen de onder- en bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Ook beschrijven we de mate waarin cultuuronderwijs in het primair en voortgezet onderwijs op elkaar aansluiten.

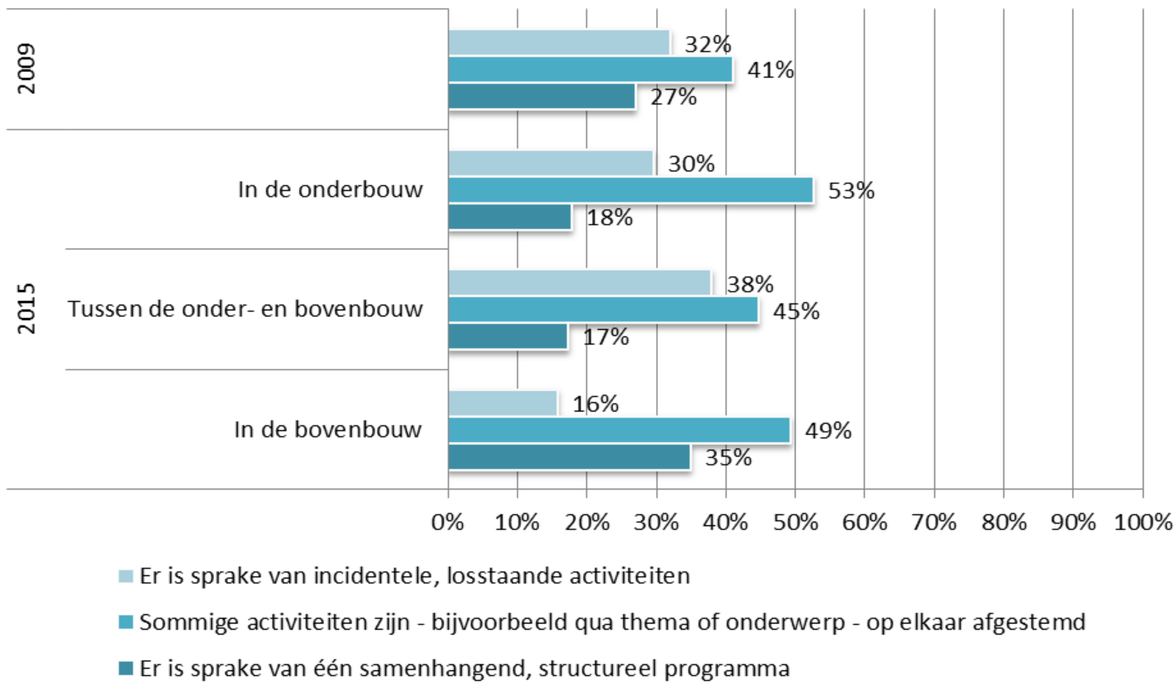
6.1 Samenhangend programma

Er is in de onderbouw nog niet vaak sprake van een samenhangend programma voor cultuuronderwijs, zo blijkt uit figuur 6.1. Dit is op een op de zes scholen het geval. Op meer dan de helft van de scholen zijn sommige activiteiten qua thema of onderwerp op elkaar afgestemd. Op bijna een derde van de scholen is er sprake is van incidentele, losstaande activiteiten op het gebied van cultuuronderwijs.

Is er samenhang tussen het aanbod in de onderbouw en dat in de bovenbouw? Op een op de zes scholen is er een samenhangend programma cultuuronderwijs. Op ongeveer vier op de tien scholen zijn sommige activiteiten op elkaar afgestemd, terwijl ruim een derde van de scholen cultuuronderwijs aanbiedt door middel van losstaande activiteiten (dus zonder samenhang). Ter nuancering wijzen we er op dat door de huidige inrichting van het onderwijs het aanbod in de onderbouw vooral gericht is op de kerndoelen en dat in de bovenbouw op de examenprogramma's. Een doorlopende lijn ligt daardoor niet zonder meer voor de hand.

In de bovenbouw is er op ruim een derde van de scholen sprake van een samenhangend programma voor cultuuronderwijs. Op ongeveer de helft van de scholen zijn sommige activiteiten op elkaar afgestemd en op een op de zes scholen is sprake van losstaande activiteiten. Ten opzichte van de onderbouw lijkt er in de bovenbouw over het algemeen dus een meer samenhangend programma voor cultuuronderwijs te bestaan.

Figuur 6.1 In hoeverre is er sprake van een samenhangend programma voor cultuuronderwijs? (N onder- en bovenbouwdocenten=133-152)



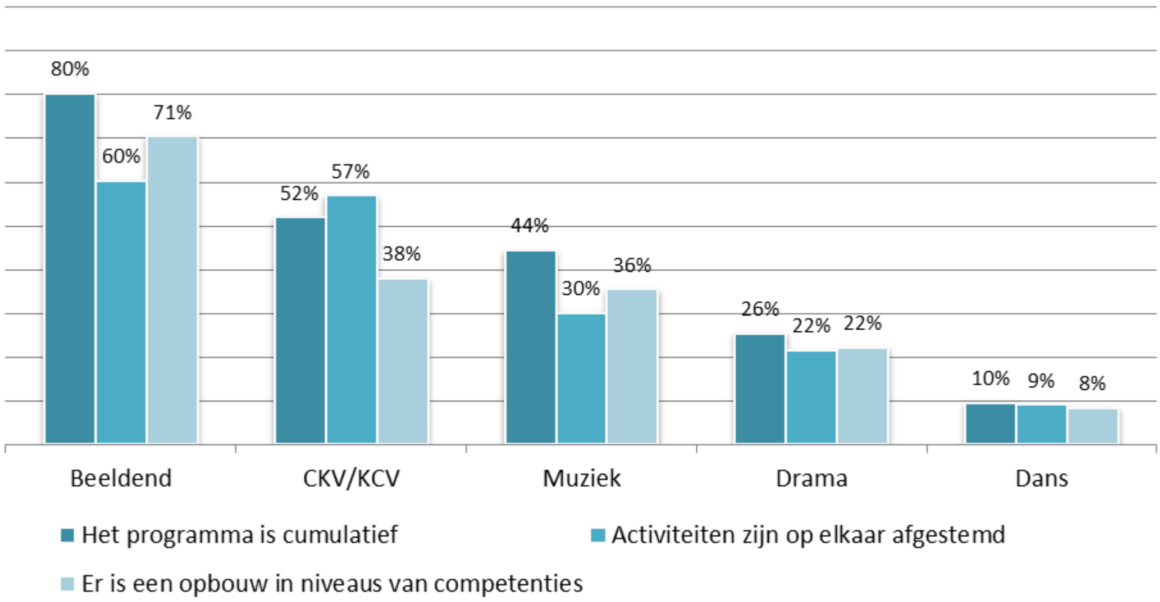
In de editie van 2009 is voor scholen als geheel gemeten of er sprake is van een samenhangend programma voor cultuuronderwijs. Daardoor is vergelijking met de cijfers van nu niet zonder meer mogelijk. In 2009 was er op een op de vier scholen een samenhangend programma voor cultuuronderwijs. Op ongeveer een derde van de scholen was er sprake van incidentele, losstaande activiteiten. Over het algemeen lijkt het er dus op dat op scholen minder sprake is van incidentele, losstaande activiteiten.

6.2 Doorlopende leerlijnen

Doorgaande lijn tussen de onder- en bovenbouw

Tijdens de meting van 2009 werd door drie kwart van de scholen gewerkt met een doorlopende leerlijn tussen de onder- en bovenbouw binnen de kunstvakken. Een ruime helft hiervan deed dit slechts in beperkte mate. In de huidige editie blijkt dat veel scholen voor de beeldende vakken werken met een doorlopende leerlijn. Het programma voor beeldend is op het grootste deel van de scholen cumulatief, activiteiten zijn vaak op elkaar afgestemd en er is een opbouw in niveaus van competenties. Op meer dan de helft van de scholen geldt dit ook voor het vak CKV/KCV: het programma is cumulatief en activiteiten zijn op elkaar afgestemd. Op minder dan de helft van de scholen is er binnen het vak CKV/KCV echter geen opbouw in niveaus van competenties. Zie figuur 6.2 voor een grafische weergave van deze verdelingen.

Figuur 6.2 Werkt u met een doorlopende leerlijn binnen uw vak? (N onder- en bovenbouwdocenten=275) (Meerdere antwoorden mogelijk)

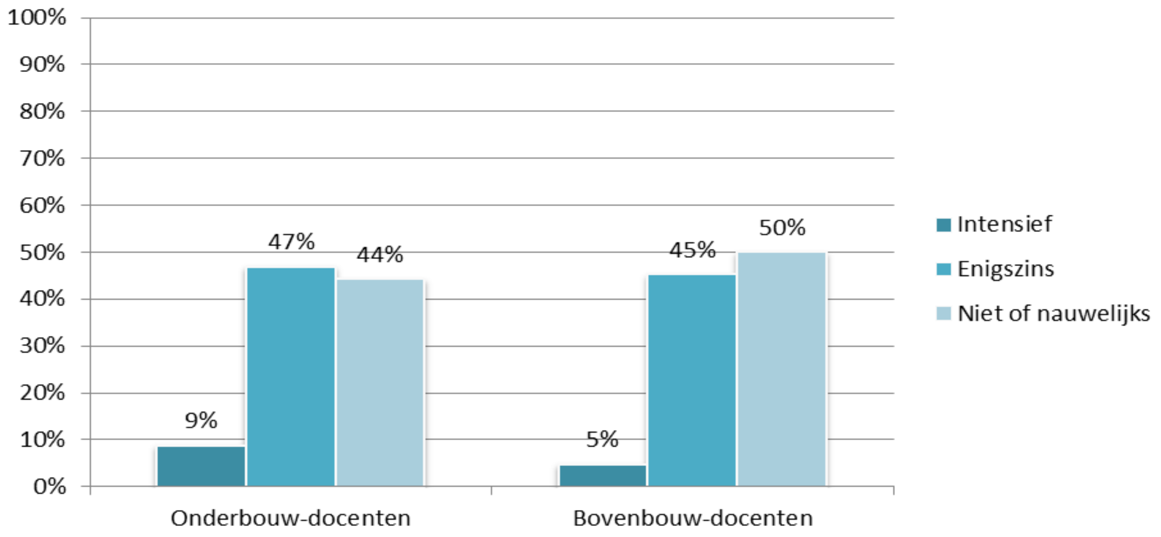


Aanvullende analyses laten geen grote verschillen tussen de opvattingen van onderbouw- en bovenbouwdocenten over de manier waarop de doorgaande lijn wordt vormgegeven. Uitzonderingen hierop zijn de vakken CKV/KCV en muziek. Bij CKV/KCV is volgens zo'n 60 procent van de bovenbouwdocenten sprake van een cumulatief programma, op elkaar afgestemde activiteiten en opbouw van competenties, tegen zo'n 40 procent van de onderbouwdocenten. Bij muziek geven juist de onderbouwdocenten vaker aan dat er sprake is van een cumulatief programma (50% onderbouw tegen 40% bovenbouw) en van een opbouw in de niveaus van competenties (41% onderbouw tegen 30% bovenbouw).

Betrokkenheid culturele omgeving

Op iets minder dan de helft van de scholen is de culturele omgeving enigszins betrokken bij het vormgeven van de doorlopende leerlijn. Op de andere helft van de scholen speelt de culturele omgeving niet of nauwelijks een rol bij het vormgeven van de doorlopende leerlijn. Minder dan een op de tien scholen geeft aan dat de culturele omgeving intensief meewerkt aan de doorlopende leerlijn. De mate waarin de culturele omgeving is betrokken bij het vormgeven van de doorlopende leerlijn binnen het cultuuronderwijs is dus zeer beperkt (zie figuur 6.3).

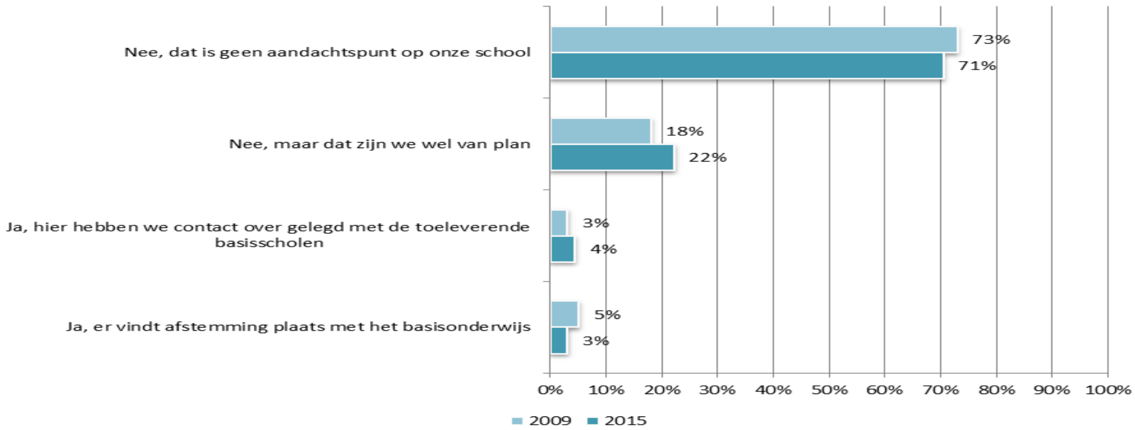
Figuur 6.3 In hoeverre is de culturele omgeving betrokken bij het vormgeven van de doorlopende leerlijn? (N onder- en bovenbouwdocenten=126-147)



Doorgaande lijn primair - voortgezet onderwijs

Een doorgaande leerlijn in cultuuronderwijs tussen het primair en voortgezet onderwijs bestaat vrijwel niet. Op 3 procent van de scholen vindt afstemming plaats met het basisonderwijs, terwijl 4 procent van de scholen hierover contact heeft gelegd met de toeleverende basisscholen. Ruim negentig procent van de scholen heeft geen leerlijn die voortbouwt op die in het basisonderwijs, maar twintig procent is dit wel van plan (zie figuur 6.4). In vergelijking met de meting uit 2009 is er vrijwel geen verschil te constateren.

Figuur 6.4 Is er sprake van een doorgaande lijn in cultuuronderwijs van het basis- naar het voortgezet onderwijs? (N schoolleiders=369)



Schoolleiders geven de volgende redenen voor het ontbreken van een doorlopende leerlijn van de basisscholen naar het voortgezet onderwijs:

- de school heeft te veel aanleverende basisscholen;
- andere vakken hebben prioriteit bij het afstemmen met basisscholen;
- cultuuronderwijs is op de school zelf nog in ontwikkeling;
- de school heeft een eigen stijl en maakt graag haar eigen plan.

6.3 De interviews

Samenhang en vakkenintegratie

De samenhang in het programma kan op verschillende manieren aangebracht worden. Het kan gaan om het aangeven van relaties tussen de kunstvakken. Het kan ook gaan om relaties tussen kunstvakken en andere vakken. Alle geïnterviewde scholen zijn hiermee bezig, maar de intensiteit en vorm waarin dat gebeurt, varieert. Meestal vindt daadwerkelijke samenwerking plaats binnen projecten of bij culturele activiteiten. Maar er zijn ook scholen die de vakken apart aanbieden en bewust samenhang aanbrengen via de leerstof en opdrachten.

Nogal wat scholen werken met (jaarlijks terugkerende) projecten waarin verschillende kunstvakken gecombineerd worden aangeboden, meestal in een programma dat voor meerdere jaren vastligt. Het aantal uur dat aan projecten besteed wordt, varieert sterk per school.

> *"Samenwerking met verschillende vakken vindt vooral plaats met de kunstvakken onderling en zelden daarbuiten. Zo worden muziek, dans en theater regelmatig gecombineerd. Een voorbeeld is 'Romeo en Julia' waar al deze facetten terug komen. Leerlingen zien dan ook dat de verschillende disciplines elkaar nodig hebben. In de bovenbouw is er verder een opdracht vanuit het vak drama waarbij de leerlingen een ander kunstdiscipline moeten toevoegen aan het stuk."*

Een van de scholen is op intensieve wijze bezig met het invoeren van projectonderwijs waarbij kunstvakken en andere vakken geïntegreerd worden. Voorwaarden daarvoor zijn: iemand die de coördinatie op zich neemt en de kar trekt; een directeur die het volledig steunt; ontwikkeluren; externe ondersteuning en draagvlak bij de andere docenten.

> *"Doel was het ontwikkelen van thematisch werken binnen kunstvakken en kennisvakken. Met collega's hebben we een team gemaakt, met twee docenten van de kunsten en twee van de kennisvakken. We hebben er voldoende uren voor gekregen, een ruim budget en ondersteuning van een onderwijskundige. Eerst is het met een klas uitgeprobeerd en nu doen alle brugklassen en tweede klassen mee. Het gaat om een volledige integratie van vakken voor het thema. De leerlingen krijgen dat onderdeel vier uur per week en het is niet opgesplitst naar vak. We proberen economie en CKV ook op een projectmatige manier te brengen. De leerlingen hebben dan wel aparte uren voor deze vakken, maar er wordt aan hetzelfde thema gewerkt."*

Deze docent vertelt dat het geduld vraagt om een docententeam mee te krijgen.

> *"Vanuit thematisch werken hebben we geleerd dat je vanuit je enthousiasme rekening moet houden met de anderen die moeten volgen. We hebben prachtig lesmateriaal beschikbaar via de website, maar nu moet iedereen het gaan geven en dan komen ook praktische dingen en het belang van draagvlak naar voren. Het moet groeien, dit is de manier waarop je met leerlingen aan de gang wilt, vier uur in de week. Bepaalde secties doen er moeilijk over, andere niet. Je moet er gewend aan raken, docenten moeten ervaren dat het leuk is."*

Een enkele keer komt het op een school voor dat vakken zijn samengevoegd of wegbezuinigd vanuit efficiëntie-oogpunt, waardoor het aanbrengen van samenhang lastig geworden is.

> *"KCV is samengevoegd met literatuur bij de talen. Kunst algemeen is van vijf naar vier uur gegaan en muziek is vervallen. Dat betekent dat de relatie tussen de vakken moeilijker te leggen is."*

Het invoeren van vakoverstijgend werken stagneert soms, bijvoorbeeld omdat er niet genoeg kennis is bij de deelnemende docenten of omdat het ontwikkelen van thema's waarin een aantal vakken zijn geïntegreerd, veel tijd vraagt. Op één van de geïnterviewde scholen heeft men daarom een coördinator thematisch werken aangesteld.

Doorgaande lijn

Voor de theorie is er meestal een doorgaande lijn.

> *"In klas 1 komen al verschillende examenonderwerpen aan bod, waarbij er ieder volgend jaar een verdere verdieping is op het thema. Daarnaast wordt een lijn gevolgd wat betreft tijdsperiodes in kunst en cultuur."*

> *"Er is bewust voor gekozen om stukjes theorie aan te bieden: bepaalde cultuurelementen worden in de onderbouw behandeld zodat leerlingen het in de bovenbouw makkelijker hebben."*

Per kunstdiscipline werken de meeste docenten die we gesproken hebben met een doorgaande lijn. Een docent beeldend vertelt hierover.

> *"In de eerste klas maken leerlingen kennis met verschillende materialen, zoals verf, inkt, klei en zo. Daar gaan ze iets mee maken. In de tweede klas kan er dan nog wat ander materiaal worden aangeboden (linoprint, gutsen), zodat leerlingen weten wat ze met de verschillende materialen kunnen, wat het is en waarmee ze willen werken. In de onderbouw ligt de nadruk op kennismaking met materialen en technieken, in de bovenbouw wordt gewerkt met 2D en 3D opdrachten."*

Ook een docent drama heeft helder voor ogen waar hij naartoe werkt.

> *"Bij drama leren de leerlingen bepaalde technieken, als ze die beheersen kan daarop verder worden gebouwd. In de tweede is er een solo, dat wordt ook rustig opgebouwd, want leerlingen moeten eerst ervaring en zelfvertrouwen opdoen."*

Tussen de kunstvakken is er meestal geen doorgaande lijn, al zijn sommige scholen daar wel mee bezig.

> *"De leerlijn drama wordt niet afgestemd met beeldende vorming en muziek. Men zou het wel leuk vinden om elkaars vakwerkplan door te nemen en meer bij elkaar aan te sluiten."*

> *"Op dit moment moeten alle secties een plan maken waarin men taken en verantwoordelijkheden beschrijft en aangeeft hoe de opbouw richting eindexamen loopt.*
> *Elk kunstvak heeft zijn eigen kunstvakwerkplan waarin visie en doelen zijn beschreven en doorgaande leerlijn."*

Op een school hebben docenten regelmatig besprekingen met elkaar en kijken dan of er in de verschillende leerjaren niet dezelfde dingen gedaan worden, zodat er bijvoorbeeld niet teveel dubbelingen zijn. De docenten beslissen met elkaar welke thema's ze in de brugklas aanbieden en hoe ze die gaan verdiepen in de jaren erop. Er is een cumulatieve opbouw in alle vakken. Bij het vwo is het derde jaar een goed moment als ijkpunt, zo vertellen deze docenten, omdat leerlingen dan een profielkeuze maken. Docenten stellen zich dan de vraag wat zij vinden dat leerlingen aan het einde van 3-vwo moeten kunnen.

> *"Het curriculum is continu een onderwerp van gesprek. 'Wat zijn je leerdoelen en hoe bouw je daarin door?'"*

Voor het praktijkdeel is het niet gemakkelijk om een doorgaande lijn te realiseren vanwege leerlingaantallen en roosters. Dat geldt sterker naarmate er meer kunstvakken gekozen kunnen worden.

> *"We hebben bijvoorbeeld soms een orkest in de muziekklas dat uit een combinatie van vierde-, vijfde- en zesdejaars bestaat. Het is elk jaar puzzelen met het aantal leerlingen. Soms heb ik onwijs veel leerlingen, soms te weinig. Je moet tien leerlingen hebben om een kunstklas te kunnen starten."*

Dat geldt ook voor een andere school.

> *"We gaan nu met leerlijnen beginnen, nu de leerlingen alle kunstvakken krijgen. Onze directie wil dat kinderen die kunst willen doen, kunst kunnen kiezen.We zullen dan heterogene groepen gaan krijgen, bijvoorbeeld leerjaar 4, 5 en 6 door elkaar. Ook zullen we niveaudoorbrekend gaan werken, bijvoorbeeld met vmbo-t of havo/vwo. Voor de kunsten hoef je het onderscheid in schooltypen niet te maken."*

Een relatief kleine school ziet geen mogelijkheid om een leerlijn te ontwikkelen en heeft een tweejaarlijks programma gemaakt dat aan de eerste twee leerjaren wordt gegeven. De leerlingen van de eerste en tweede klas zitten bij elkaar en krijgen het ene jaar het ene programma en het andere jaar het andere, zodat de leerlingen na twee jaar allemaal hetzelfde programma hebben gehad.
Op één van de geïnterviewde scholen komt de doorgaande lijn binnen en tussen de kunstvakken (maar ook de transfer naar andere vakken) expliciet aan het einde van de derde klas tot uiting. Als afsluiting van de cultuurstroom werken de leerlingen aan een Gesamtkunstwerk. De leerlingen zien dan alles bij elkaar komen.

"Je hebt vier onderdelen: beeldend, drama, dans en muziek. Je merkt dan waarom je ervóór van alles geleerd hebt. Je komt dan op ideeën en merkt dat, als je niet eerst de andere onderdelen had geleerd, je het niet zou kunnen doen. Je kunt het ook gebruiken bij technasium."

6.4 Conclusies over samenhang en doorgaande leerlijn

Ten aanzien van doorgaande leerlijnen kunnen we een aantal conclusies trekken.
Een doorgaande leerlijn in cultuuronderwijs tussen het basis- en voortgezet onderwijs bestaat vrijwel niet. Veel scholen werken bij de beeldende vakken met een doorlopende leerlijn. Iets minder dan de helft van de scholen doet dit ook voor het vak CKV/KCV.
Over het algemeen lijkt het er op dat het programma voor kunst en cultuur in de bovenbouw meer samenhang heeft dan in 2009.
Veel scholen brengen een samenhang aan tussen de kunstvakken bij projecten en culturele activiteiten. Een enkele school werkt ook aan samenhang tussen kunstvakken en andere vakken.
Uit de interviews komt naar voren dat vrijwel alle docenten voor zowel theorie als praktijk een opbouw binnen hun vak over de verschillende leerjaren nastreven. Voor de praktijkvakken is dat lastiger dan voor theorie, omdat niet alle leerlingen in de onderbouw elk kunstvak krijgen, omdat er door roosters en groepsindelingen soms leerlingen uit verschillende klassen bij elkaar worden gezet, maar ook omdat de vaardigheden van leerlingen sterk uiteen kunnen lopen.

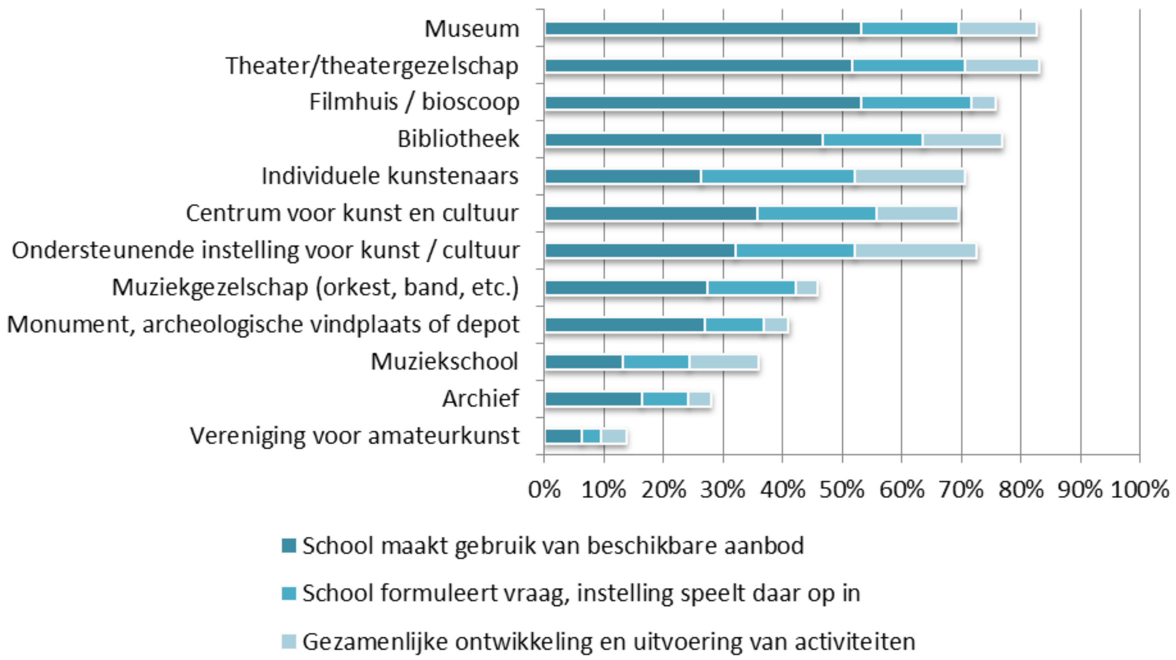
7 Samenwerking met de culturele omgeving

Dit hoofdstuk staat in het teken van de samenwerking tussen scholen en externe partners. Ook de stand van zaken op cultuurprofielscholen en brede scholen wordt in dit hoofdstuk beschreven.

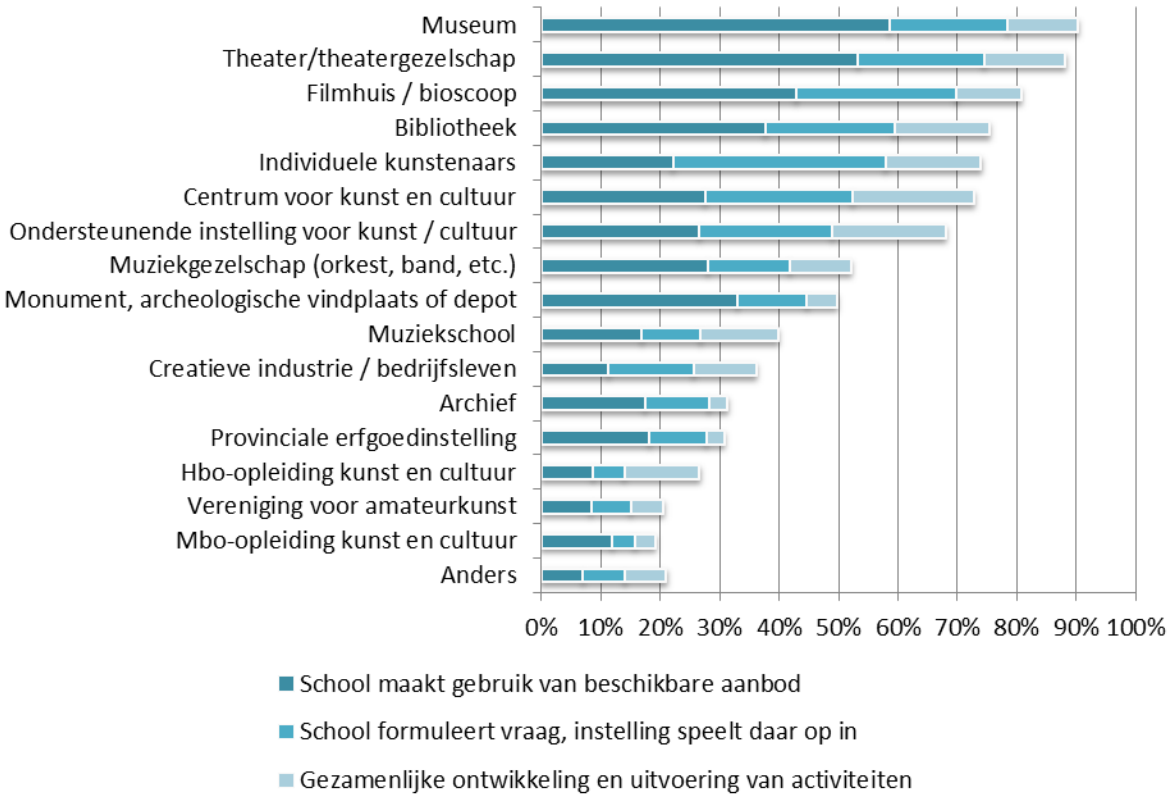
7.1 Samenwerking met externe partners

De manier waarop scholen werken met externe culturele partners verschilt sterk per school en per partner (zie figuren 7.1 en 7.2). De grote meerderheid van de scholen werkt samen met musea, theaters, filmhuizen, bibliotheken, individuele kunstenaars, centra voor kunst en cultuur en ondersteunende instellingen voor kunst en cultuur. Samenwerking bestaat vaak uit het gebruik van het beschikbare aanbod, maar regelmatig formuleert een school de vraag en speelt de culturele instelling hier op in. Gezamenlijke ontwikkeling en uitvoering van activiteiten vindt minder vaak plaats. Samenwerking met partners als mbo- en hbo-opleidingen, een vereniging voor amateurkunst, provinciale erfgoedinstellingen, archieven, creatieve industrie en muziekscholen vindt relatief weinig plaats. De mate waarin scholen samenwerken met externe culturele partners is sinds 2009 min of meer gelijk gebleven. Ook de wijze waarop samenwerking plaatsvindt, is weinig veranderd. De meeste scholen maken nog steeds vaak gebruik van het aanbod dat de externe partners bieden. Gezamenlijke ontwikkeling en uitvoering van activiteiten vindt bijna even vaak plaats als tijdens de meting in 2009 (vergelijk figuur 7.1 met figuur 7.2).

Figuur 7.1 Met welke externe partners werkt u samen bij de vormgeving van cultuuronderwijs - 2009? (N=190)

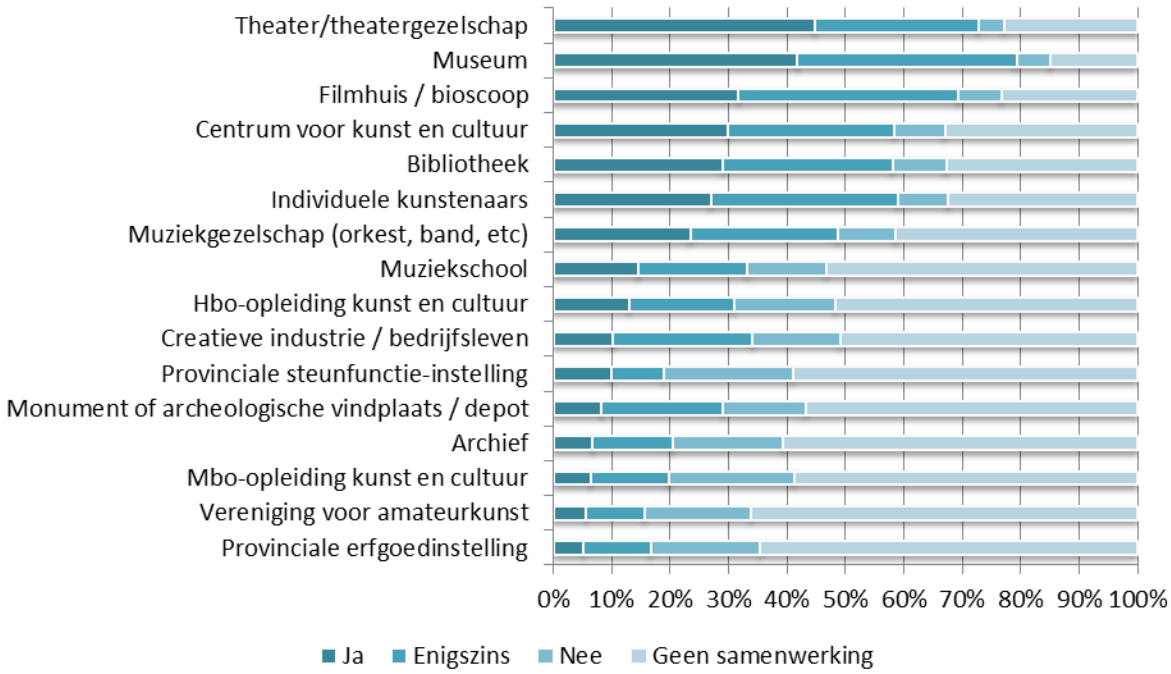


Figuur 7.2 Met welke externe partners werkt u samen bij de vormgeving van cultuuronderwijs - 2015? (N schoolleiders=104-330)



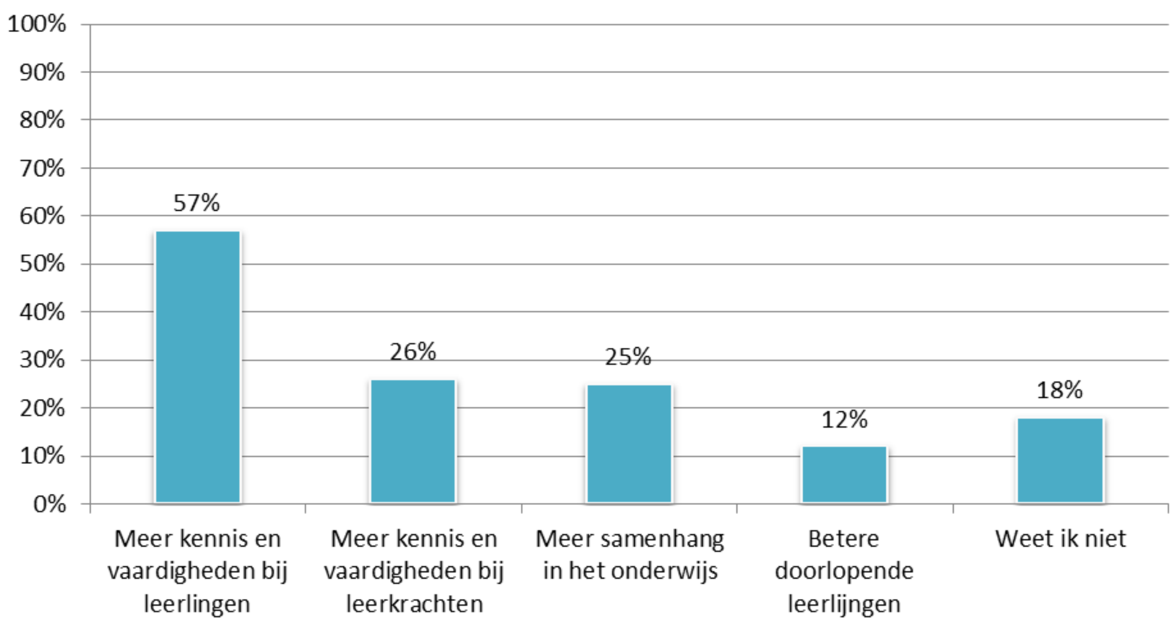
Uit figuur 7.3 blijkt dat de samenwerking met externe partner(s) in veel gevallen volgens de respondenten leidt tot kwalitatief beter cultuuronderwijs. Samenwerking met provinciale erfgoedinstellingen, verenigingen voor amateurkunst, mbo-opleidingen, archieven en provinciale steunfunctie-instellingen leidt volgens de respondenten niet zonder meer tot kwalitatief beter cultuuronderwijs. Dat ligt ook voor de hand, omdat deze instellingen met name een bemiddelende en minder een uitvoerende rol hebben.

Figuur 7.3 Leidt de samenwerking met externe partner(s) tot kwalitatief beter cultuuronderwijs? (N onder- en bovenbouwdocenten=244-262)



Aan de scholen die aangaven dat samenwerking wel leidt tot een betere kwaliteit van cultuuronderwijs vroegen we waaruit die verbeterde kwaliteit bestaat. Ruim de helft van de respondenten ziet die verbetering in meer kennis en vaardigheden bij leerlingen. Ongeveer een kwart ziet verbetering in meer kennis en vaardigheden bij leerkrachten en meer samenhang in het onderwijs (zie figuur 7.4).

Figuur 7.4 Op welke onderdelen is er sprake van betere kwaliteit van cultuuronderwijs? (N onder- en bovenbouwdocenten=114-133)



Samenwerking met vervolgonderwijs
Ruim de helft van de scholen werkt niet samen met het vervolgonderwijs op het gebied van kunst, cultuur en erfgoed (zie tabel 7.1). Wellicht omdat samenwerking met vervolgonderwijs voor lang niet alle vo-scholen relevant is: een klein deel van de leerlingen komt in aanmerking voor en wordt toegelaten tot een vervolgopleiding in het hoger kunstonderwijs. Voor de scholen die wel samenwerken met het vervolgonderwijs betreft dit voor een kwart van de scholen het samen verzorgen van actieve voorlichting. Een op de zes scholen doet aan uitwisseling van studenten en docenten. Samenwerken aan de ontwikkeling van les- of projectmateriaal en het maken van afspraken met betrekking tot vrijstelling en toelating komt vrijwel niet voor. Van de schoolleiders die de optie 'Anders' hebben gekozen, geeft een aantal aan gebruik te maken van de expertise van studenten en stagiaires vanuit de kunstopleidingen.

Tabel 7.1 Op welke manier vindt samenwerking op het gebied van kunst, cultuur en erfgoed plaats met het vervolgonderwijs? (N schoolleiders=359)

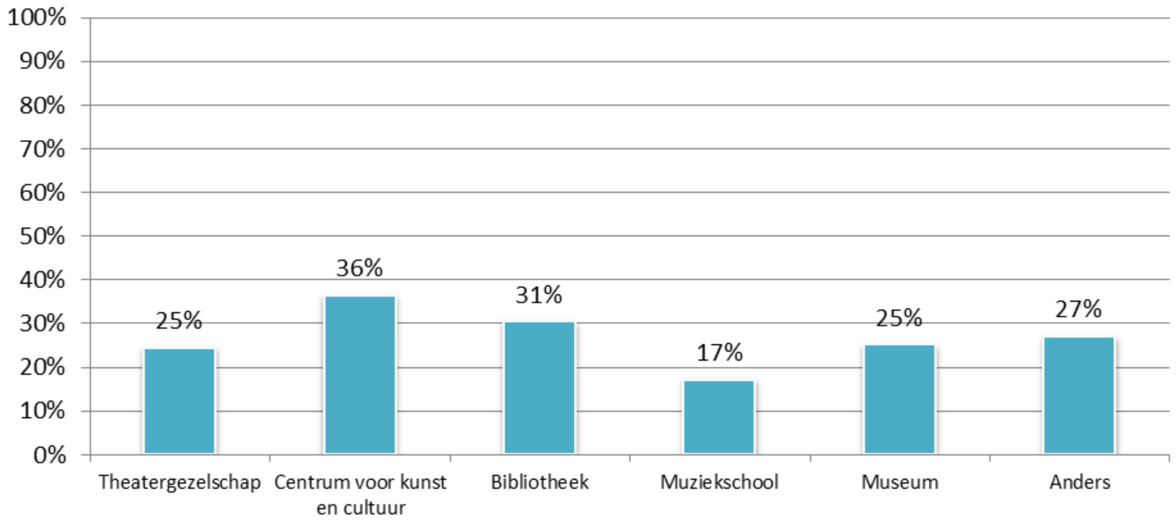
	Percentage
Geen samenwerking	53%
Samenwerking betreft actieve voorlichting over vervolgonderwijs door het vervolgonderwijs zelf	24%
Er is sprake van uitwisseling van studenten en docenten (bijvoorbeeld VO-leerlingen volgen lessen op mbo of hbo of gastlessen op onze school van studenten/docenten mbo of hbo)	17%
We werken samen aan de ontwikkeling van les- of projectmateriaal	6%
We hebben afspraken gemaakt m.b.t. vrijstelling/toelating	4%
Anders	12%
Totaal	100%

7.2 Cultuurprofielschool, brede school en leerplankader

Minder dan een op de tien scholen (9%) is een cultuurprofielschool. Dat hoeven niet altijd scholen te zijn die lid zijn van de vereniging van cultuurprofielscholen (zo blijkt uit de interviews).
De brede school[6] komt vaker voor onder de scholen in dit onderzoek, iets meer dan een derde van hen (39%) is een brede school. Centra voor kunst en cultuur maken in ruim een derde van de brede scholen deel uit van die brede school. Opvallend is dat ongeveer een kwart van de brede scholen aangeeft dat een museum of theatergezelschap onderdeel is van de school. Wellicht zijn deze instellingen aan de school verbonden als aanbieder van (eenmalige) activiteiten en niet zozeer als structurele partner. Schoolleiders die de optie 'Anders' aanvinken, geven aan dat bijvoorbeeld kunstacademies, dansscholen, podia of sportcentra deel uitmaken van hun brede school.

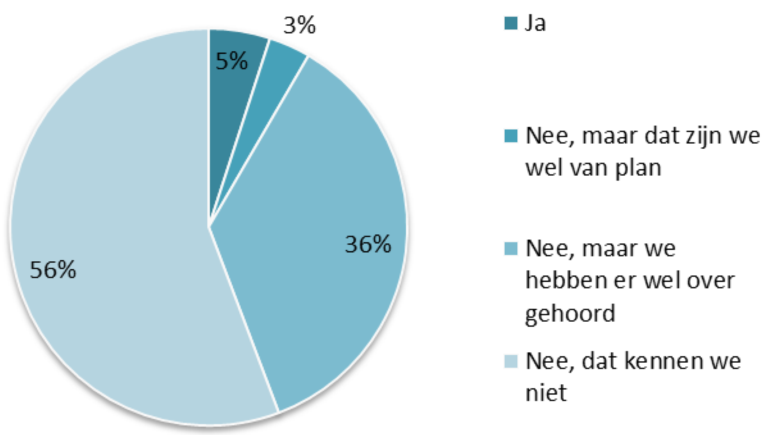
[6] Een brede school in het VO voldoet aan de volgende drie criteria:
1. Brede maatschappelijke functie: bredere doelstellingen dan alleen onderwijs geven
2. Structureel samenwerken met externe partners
3. Onderwijsaanbod is uitgebreid met substantieel aanbod op het gebied van kunst en cultuur, sport en bewegen, zorg/welzijn, veiligheid/burgerschap, techniek en multimedia en/of (extra) educatie

Figuur 7.5 Welke culturele instellingen maken deel uit van de brede school? (N schoolleiders=151) (Meerdere antwoorden mogelijk)



Uit figuur 7.6 blijkt dat op 5 procent van de scholen wordt gewerkt met de uitgangspunten zoals beschreven in het leerplankader voor een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs 'Cultuur in de Spiegel'. Er zijn relatief weinig scholen die van plan zijn hiermee te gaan werken en meer dan de helft van de scholen kent het niet.

Figuur 7.6 Werkt uw school met de uitgangspunten in het leerplankader van 'Cultuur in de Spiegel'? (N schoolleiders=382)

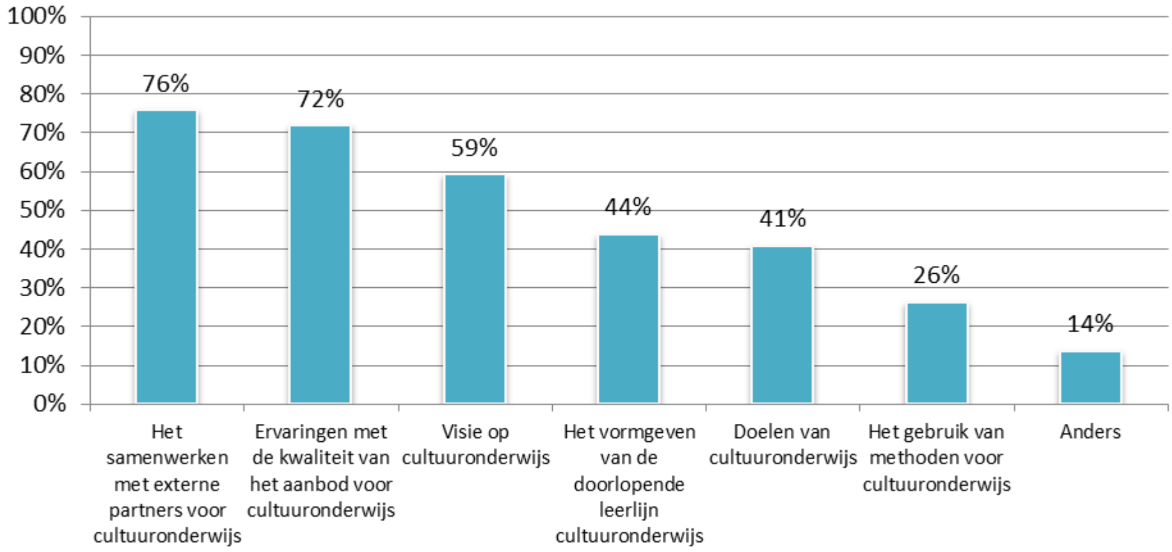


7.3 Structureel overleg

Iets meer dan een kwart van alle scholen (29%) neemt deel aan een structureel overleg met andere scholen over cultuuronderwijs. Binnen dit overleg wordt veelal gesproken over ervaringen met de kwaliteit van het aanbod voor cultuuronderwijs, de samenwerking met externe partners en de visie op cultuuronderwijs. Het overleg lijkt daarmee vooral te dienen om ervaringen met aanbieders van cultuuronderwijs te bespreken. Een relatief klein deel van de scholen dat deelneemt aan structureel overleg met andere scholen bespreekt het

gebruik van methoden voor cultuuronderwijs en de doelen van cultuuronderwijs (zie figuur 7.7). Een onderwerp dat meerdere keren genoemd wordt bij 'Anders', is het gezamenlijk nascholen van docenten.

Figuur 7.7 Wat wordt in het structureel overleg besproken? (N schoolleiders=103)(Meerdere antwoorden mogelijk)



7.4 De interviews

Samenwerking culturele instellingen

Alle geïnterviewde scholen organiseren culturele activiteiten in en buiten het schoolgebouw. In de meeste gevallen maken zij daarbij gebruik van het aanbod in de omgeving van de school. Bij de selectie van het aanbod speelt een aantal criteria.

> *"Het moet passen in de visie op onderwijs. Het moet resultaat en nut hebben, niet alleen leuk zijn. Je moet met de activiteit verder kunnen. Leerlingen moeten leren kijken en observeren en erover praten. Het moet pedagogisch verantwoord zijn."*

De geïnterviewde scholen die veel waarde hechten aan kunst en cultuur hebben meestal een groot netwerk opgebouwd. Op één van de scholen vertelt de cultuurcoördinator, tevens dramadocent en ook werkzaam in de theaterwereld, hierover.

> *"De cultuurstroom werkt in het derde leerjaar onder andere met gastdocenten die vanuit allerlei richtingen naar de school komen. (…) De theaters en gezelschappen kennen ons bij naam en mijn streven is ook dat als ik hier ooit wegga, dat iemand dat gaat overnemen en dat het niet verloren gaat. Je moet elk jaar je best doen om gastdocenten en culturele instellingen in te huren. Door het netwerk dat ik heb, mede door mijn achtergrond in de theaterwereld, lukt me dat."*

Structurele meerjarige samenwerking komt vaak voor. Dat is dan meestal met een beperkt aantal partijen. Voor het overige kopen de scholen vooral aanbod in. Bekendheid van de school bij de aanbieder heeft een positieve invloed op de samenwerking.

> *"Wat we ook horen is dat de instellingen onze leerlingen graag willen hebben. We hebben echt iets aan die contacten en zij hebben ook vertrouwen in ons."*

Een school werkt elk jaar samen met een museum in de buurt. Enkele leerlingen mogen werk exposeren in een gedeelte van het museum. De opdracht die de leerlingen daarvoor moeten uitvoeren, sluit aan bij de expositie van het museum.
Een enkele keer maakt de school samen met een aanbieder of een intermediaire organisatie een programma.

De vmbo-scholen vinden het niet altijd gemakkelijk om geschikte samenwerkingspartners te vinden, omdat zij met een specifieke groep leerlingen te maken hebben.

> *"Er is met verschillende aanbieders gewerkt, maar inmiddels zijn er vaste aanbieders waar de school tevreden over is. Het is belangrijk dat de aanbieders de doelgroep aan kunnen. Zo is er iemand die al drie jaar mozaïek en beeldhouwen geeft en de groep goed aan kan. Naast een workshopleider is er ook altijd een docent aanwezig bij de workshop."*

Soms speelt de gemeente een stimulerende rol bij de samenwerking, door partijen bij elkaar te brengen of budget beschikbaar te stellen.

> *"Ook maken we als school deel uit van het Cultuurtraject, een netwerk van scholen en culturele instellingen uit de gemeente. Hier komt ook subsidie van de gemeente bij vrij."*

Een dergelijke rol kwamen we ook tegen in een provincie, maar dan van het schoolbestuur.

> *"Een lokale stichting heeft een convenant afgesloten met alle scholen (inclusief de NT2-school. Daarin staan afspraken over gezamenlijke opening van het culturele jaar, gezamenlijk inhuren van activiteiten, afspraken over korting etc. Er is ook iemand die zorgt dat alle afspraken heel helder zijn en dat met verschillende partijen om tafel wordt gegaan. Als het culturele seizoen wordt geopend is dat ook namens de scholen, leerlingen leren dan waar alles zit in de gemeente. Het is een heel mooi en bijzonder netwerk en we vinden als Cultuurprofielschool dat we daarin een kartrekker moeten zijn. We komen dan ook altijd met veel ideeën."*

Daar staat de ervaring van een andere school tegenover die juist veel last heeft van bezuinigingen door het schoolbestuur, waardoor er minder samenwerking met culturele instellingen mogelijk is.

Samenwerking kunstvakonderwijs mbo en hbo
De scholen die zich profileren op kunst en cultuur hebben allemaal een relatie met het kunstvakonderwijs in de omgeving. De intensiteit wisselt. Soms gaat het om het bieden van stageplaatsen aan studenten van de docentopleidingen, maar er zijn ook structurele samenwerkingsverbanden die verder gaan en waarbij

studenten projecten organiseren voor leerlingen of een onderzoek uitvoeren, of waarbij de school gebruik kan maken van materialen van een kunstacademie.

> *"Vaak komen studenten helpen bij projecten en ateliers. De conservatorium studenten helpen bijvoorbeeld bij een muziekatelier. Qua kennis is dat niet nodig omdat de docenten deskundig genoeg zijn, maar het is wel leuk om extra input te hebben."*

Meerwaarde samenwerking
Samenwerken biedt zeker meerwaarde, zo geven de scholen aan. Het geeft leerlingen de kans om op een professionele manier kennis te maken met allerlei verschillende kunstvormen, dus ook met de kunstdisciplines die niet op school gegeven worden. Leerlingen komen in aanraking met kunstinstellingen en zien dat kunst niet alleen iets binnen de school is, maar dat het ook een maatschappelijke betekenis heeft en dat er werk in is. Daardoor zullen ze wellicht na hun schooltijd ook bezig blijven met kunst en cultuur.

> *"Leerlingen zullen eerder het theater bezoeken of kunnen, wanneer zij bijvoorbeeld gaan studeren aan een kunsthogeschool, makkelijker een theatergezelschap benaderen om stage te lopen."*

7.5 Conclusies over samenwerking

De grote meerderheid van de scholen werkt samen met musea, theaters, filmhuizen, bibliotheken, individuele kunstenaars, centra voor kunst en cultuur en ondersteunende instellingen voor kunst en cultuur, net als in 2009. De wijze waarop scholen samenwerken met externe partners, is weinig veranderd. De meeste scholen maken nog steeds vooral gebruik van het aanbod van de externe partners. Gezamenlijke ontwikkeling en uitvoering van activiteiten vindt bijna even weinig plaats als tijdens de meting in 2009. Onder de scholen die bezocht zijn, zagen we dat er meestal met één of twee partijen een meerjarige structurele samenwerking is, een enkele school ontwikkelt samen met de culturele instelling een programma. Voor het overige koopt men aanbod in.

De samenwerking met de partners leidt niet altijd tot kwalitatief beter cultuuronderwijs volgens de scholen. Minder dan de helft van de scholen antwoordt 'ja' op de vraag of de samenwerking met de genoemde externe partners daadwerkelijk tot kwalitatief beter cultuuronderwijs leidt. Ook in dit opzicht vormt de groep geïnterviewde scholen een uitzondering. Zij vinden dat leerlingen rijker cultuuronderwijs krijgen en dat de contacten waardevol zijn, omdat het leerlingen in aanraking brengt met professionele kunst, omdat leerlingen zien dat er ook buiten de school kunst is en omdat leerlingen daardoor meekrijgen dat er ook werkgelegenheid is in de creatieve industrie.

Van de geënqueteerde scholen geeft 39 procent aan dat zij een brede school zijn. Minder dan één op de tien scholen is een cultuurprofielschool Op 5 procent van de scholen wordt gewerkt met de uitgangspunten van het leerplankader 'Cultuur in de Spiegel'.

Op iets meer dan een kwart van de scholen vindt structureel overleg plaats met andere scholen over cultuuronderwijs. Dit overleg dient voornamelijk om ervaringen met aanbieders van cultuuronderwijs te bespreken. Ook sommige geïnterviewde scholen overleggen met andere scholen. Onderwerp van gesprek is meestal het aanbod, gezamenlijke inkoop en dergelijke.

Ruim de helft van de scholen werkt niet samen met het vervolgonderwijs op het gebied van kunst, cultuur en erfgoed. Op scholen die dit wel doen, bestaat de samenwerking veelal uit het bieden van actieve voorlichting over vervolgonderwijs.
De geïnterviewde scholen vormen hier een uitzondering op, met name de scholen met een cultuurprofiel. Zij hebben contacten met het mbo- en hbo-kunstvakonderwijs in de regio. Studenten van deze opleidingen lopen stage en voeren projecten uit.

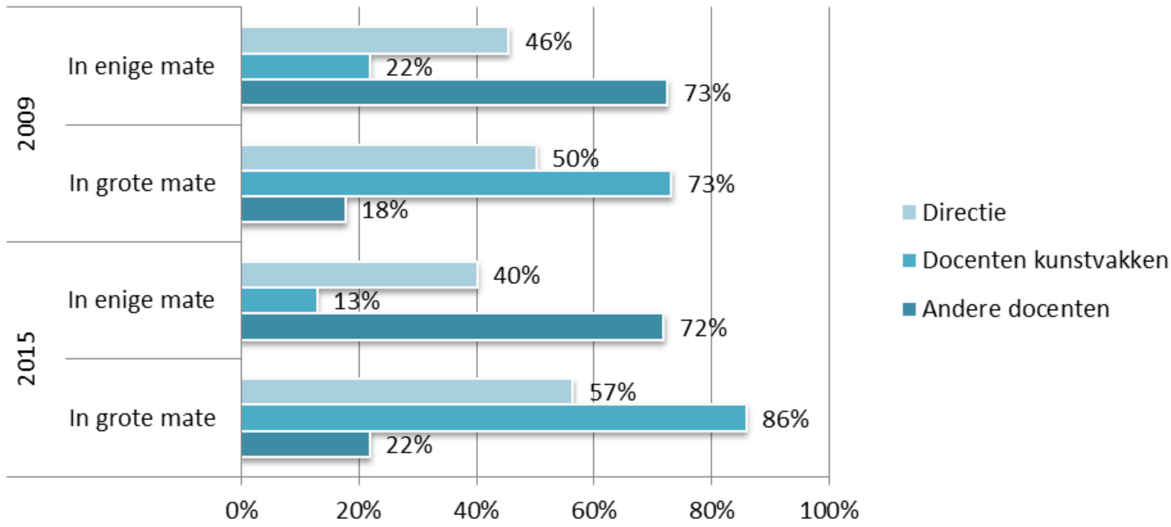
8 Draagvlak en personeelsbeleid

In dit hoofdstuk beschrijven we de mate waarin draagvlak voor cultuuronderwijs aanwezig is in de school en de personele aspecten van cultuuronderwijs. Ook gaan we in op de deskundigheid en professionalisering van docenten.

8.1 Draagvlak

In vergelijking met de editie van 2009 is er vaker sprake van een groot draagvlak voor cultuuronderwijs onder de directie, docenten kunstvakken en andere docenten. In de meting van 2015 geven vrijwel alle schoolleiders aan dat er bij docenten kunstvakken in grote mate draagvlak is voor cultuur onderwijs. Dat geldt voor de helft van de directies en 22 procent van de andere docenten. Bij hen is doorgaans in enige mate sprake van draagvlak.

Figuur 8.1 Is er draagvlak voor cultuuronderwijs? (N schoolleiders=345)



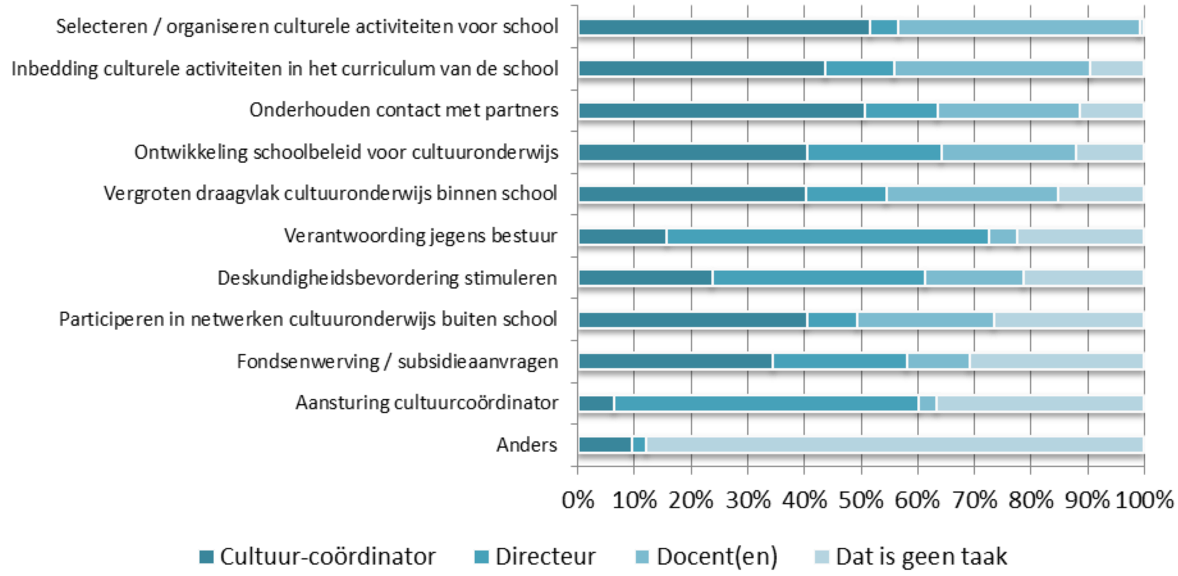
8.2 Taken cultuuronderwijs en rol cultuurcoördinator

We hebben de scholen gevraagd of er een cultuurcoördinator is. Daarmee bedoelen we iemand die specifieke uren en taken heeft voor beleid en uitvoering van cultuuronderwijs. Ook hebben we gevraagd naar de wijze waarop de taken op het gebied van cultuuronderwijs zijn verdeeld.

Uit de antwoorden blijkt dat bijna drie kwart van de scholen een cultuurcoördinator heeft. Dit is een lichte daling in vergelijking met de meting van 2009. Waar in 2009 80 procent van de scholen een cultuurcoördinator op school had, is dat in deze editie 73 procent.
Uit figuur 8.2 blijkt dat het vooral de cultuurcoördinator is die de taken op het gebied van cultuuronderwijs uitvoert, evenals in 2009. Daarnaast zijn kunstvakdocenten op de scholen verantwoordelijk voor cultuuronderwijs. Het gaat dan om het organiseren van culturele activiteiten, inbedding van culturele activiteiten in het curriculum en het vergroten van het draagvlak voor cultuuronderwijs binnen de school. De directeur is vaak verantwoordelijk voor de verantwoording jegens het bestuur, het stimuleren van deskundigheidsbevordering en het aansturen van de cultuurcoördinator. Opvallend is dat op een derde van de

scholen aansturing van de cultuurcoördinator en fondsenwerving geen taken zijn. Enkele scholen geven bij ‘Anders’ aan dat ook leerlingen taken uitvoeren, dat betreft voornamelijk taken als het beslissen welke activiteiten zullen worden aangeboden.

Figuur 8.2 Wie voert de onderstaande taken op het gebied van cultuuronderwijs doorgaans uit? (N schoolleiders=345) (Meerdere antwoorden mogelijk)



In tabel 8.1 is te zien hoe scholen met en scholen zonder cultuurcoördinator de taken op het gebied van cultuuronderwijs verdelen. Vanzelfsprekend worden op scholen met een cultuurcoördinator de meeste taken doorgaans door de cultuurcoördinator uitgevoerd. Op scholen zonder cultuurcoördinator vallen die taken onder de verantwoordelijkheid van docenten. Als er een cultuurcoördinator is, is de directeur vaker betrokken bij de ontwikkeling van beleid t.a.v. cultuuronderwijs, bij het vergroten van draagvlak, het afleggen van verantwoording, stimuleren van deskundigheidsbevordering, participeren in netwerken en fondsenwerving dan op scholen waar geen cultuurcoördinator is. Op scholen zonder cultuurcoördinator wordt bij meer taken aangegeven dat de genoemde taken ‘geen taak’ zijn.

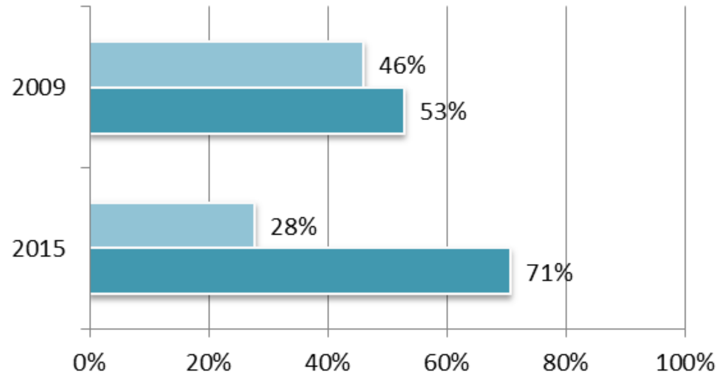
Tabel 8.1 Taakverdeling naar aanwezigheid cultuurcoördinator (n=345)

	Wel een cultuurcoördinator				Geen cultuurcoördinator		
	Cultuur coördinator	Directeur	Docent	Geen taak	Directeur	Docent	Geen taak
Selecteren/organiseren culturele activiteiten	88%	5%	43%	1%	11%	87%	3%
Inbedding in curriculum	73%	15%	36%	8%	16%	63%	22%
Onderhouden contact met partners	82%	14%	20%	9%	19%	60%	26%
Ontwikkelen schoolbeleid cultuuronderwijs	72%	34%	24%	10%	26%	51%	32%
Vergroten draagvlak cultuuronderwijs	73%	20%	33%	15%	16%	59%	32%
Verantwoording bestuur	20%	59%	4%	18%	47%	9%	34%
Deskundigheidsbevordering stimuleren	34%	42%	13%	22%	37%	34%	25%
Participeren in netwerken cultuuronderwijs	64%	12%	22%	25%	6%	46%	47%
Fondsenwerving/subsidieaanvragen	50%	26%	7%	28%	22%	26%	46%

8.3 Deskundigheid docenten

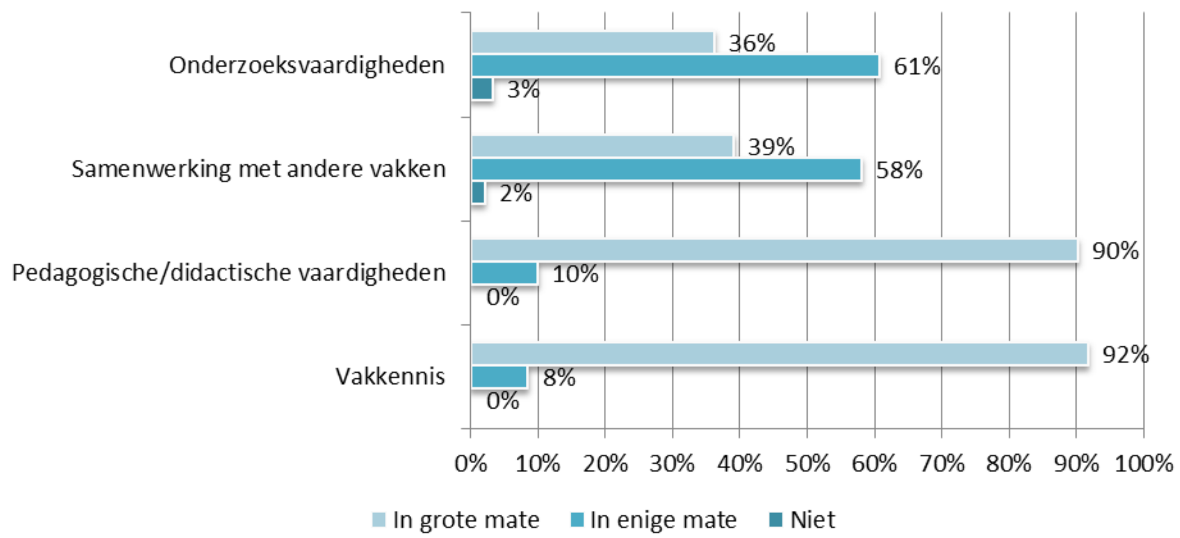
In vergelijking met de meting uit 2009, is de deskundigheid van de docenten verbeterd (zie figuur 8.3). Dat was ook al zo bij de meting uit 2009 in vergelijking met die uit 2007. We kunnen dus constateren dat er een stijgende lijn is in de mate waarin de deskundigheid van docenten beoordeeld wordt. Op iets minder dan een derde van de scholen zijn de betrokken docenten volgens de schoolleiding niet of in beperkte mate deskundig genoeg. Een aantal schoolleiders geeft wel aan dat er grote verschillen bestaan tussen docenten.

Figuur 8.3 Zijn de betrokken docenten deskundig genoeg om cultuuronderwijs vorm te geven? (N schoolleiders=345)



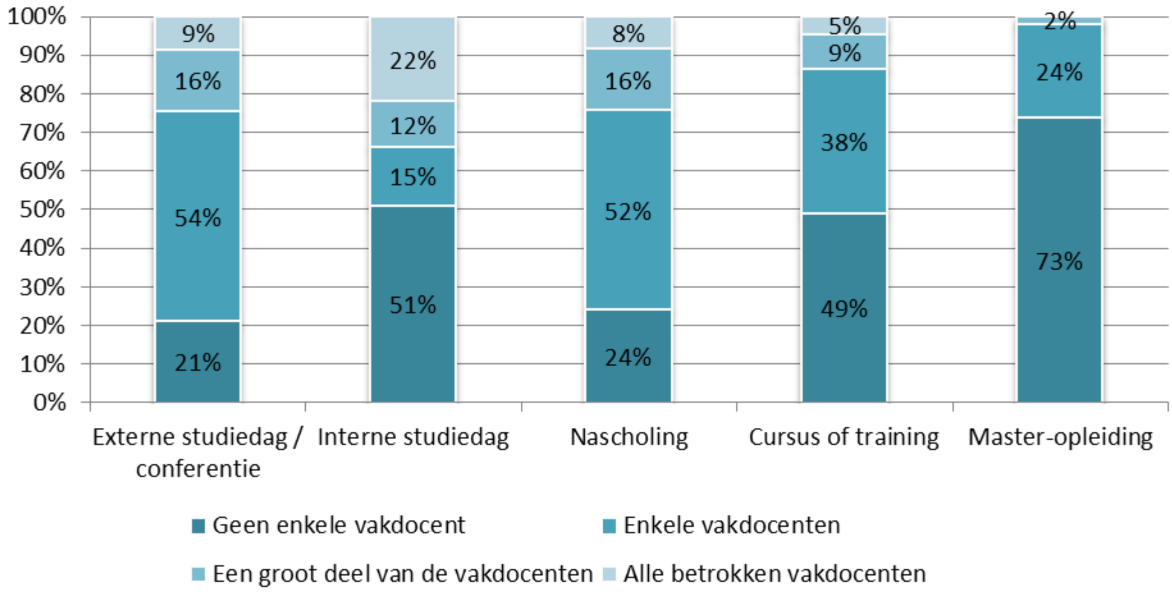
Er is gevraagd naar de deskundigheid van docenten op verschillende terreinen: vakkennis, pedagogisch-didactische vaardigheden, samenwerking met andere vakken en onderzoeksvaardigheden.
Voor wat betreft vakkennis en pedagogische/didactische vaardigheden worden de docenten op de meeste scholen in grote mate deskundig geacht (zie figuur 8.4). De deskundigheid van docenten schiet op het gebied van onderzoeksvaardigheden en de samenwerking met andere vakken soms nog te kort.

Figuur 8.4 Kunt u per competentie aangeven of u vindt dat de betreffende docenten in het algemeen deskundig genoeg zijn? (N schoolleiders=338-340)



Uit figuur 8.5 blijkt dat op de meeste scholen een enkele docent deelneemt aan een studiedag of een nascholingstraject. Dat lijkt weinig, maar zoveel kunstvakdocenten zijn er doorgaans niet op een school. Deelname aan een interne studiedag, cursus of training vindt op een kwart tot de helft van de scholen plaats. Opvallend is dat een kwart van de docenten een masteropleiding volgt.

Figuur 8.5 Volgen de docenten op uw school cursussen/studiedagen/trainingen op het gebied van cultuuronderwijs? (N schoolleiders=245-329)



Het aantal kunstvakdocenten dat op een school werkzaam is, verschilt zeer sterk per school. Het gemiddelde aantal kunstvakdocenten op een school is 7. Van alle docenten die de vragenlijst invulden, heeft gemiddeld 31 procent een wetenschappelijke of academische masteropleiding. Het aandeel kunstvakdocenten met een academische opleiding verschilt sterk per school. Bij ruim een derde van de scholen hebben de kunstvakdocenten geen academische opleiding. Bij één op de tien scholen hebben alle kunstvakdocenten een academische opleiding.

8.4 De interviews

Taken cultuurcoördinator

De taken van de cultuurcoördinatoren op de geïnterviewde scholen zijn vrijwel altijd het selecteren, de organisatie en de planning van de activiteiten en het onderhouden van contacten met de culturele instellingen. Dit komt overeen met de antwoorden in de vragenlijst. Het aanvragen van de CJP-Cultuurkaart is meestal ook een taak van de cultuurcoördinator. In veel gevallen is hij/zij verantwoordelijk voor het ontwikkelen van een cultuurbeleidsplan. De cultuurcoördinator beschikt over het budget voor kunst en cultuur, maar beslist wel samen met collega's waaraan het besteed wordt. De uiteindelijke beslissingsbevoegdheid ligt bij de directie.

> *"Ik bespreek de kunst- en cultuurprojecten met het MT, de beslissing ligt bij de directie. Ik heb in de loop van de tijd gemerkt dat het erg belangrijk is om draagvlak te creëren bij de directie. Zelf kun je een project erg leuk vinden, maar het is ook belangrijk om de directie en andere docenten te enthousiasmeren."*

Het uitvoeren van de taken lukt cultuurcoördinatoren niet altijd in de uren die daarvoor beschikbaar zijn, zo geven de geïnterviewden aan.

Docenten
De kunstvakdocenten spreken met veel passie en liefde over hun vak. Zij maakten een enthousiaste indruk. Op de meeste scholen werken zij onderling nauw samen en zij waarderen dit erg. Er is meestal een vaste structuur voor overleg, maar ook daarbuiten weten zij elkaar te vinden.

> *"Binnen de sectie kunstvakken is er vier keer per jaar een overleg tussen de kunstvakdocenten. In deze vergaderingen wordt gereflecteerd op de activiteiten, op de vakken en projecten van het afgelopen jaar, worden er nieuwe projecten en activiteit bedacht en dit is ook de gelegenheid om vakoverstijgende projecten aan te gaan."*

> *"Op de dinsdagmiddag zijn we met alle docenten bij elkaar, we zijn een nieuwe sectie aan het worden na de fusie. Het team van de kunstvakken is uitgebreid. We hebben nu ook als team een eigen kantoortje. Dan zit je daar lekker te werken op je laptop en kom je elkaar tegen. Bij elkaar in een hok, dat helpt."*

Op één van de geïnterviewde scholen hechten de docenten sterk aan multi- en interdisciplinaire samenwerking ook buiten de kunstvakken.

> *"Ik zou niet meer terug willen naar het alleen geven van Beeldende Vorming. (…) In de bovenbouw leeft de onderlinge samenwerking tussen docenten meer dan in de onderbouw. We gebruiken elkaars expertise. Die interdisciplinariteit is denk ik gegroeid. (…) Het is ook noodzakelijk, je hebt iedereen nodig. Dat gaat verder dan alleen de docenten van de kunstvakken."*

De leerlingen die wij spraken, zijn vrijwel allemaal heel enthousiast over de kunstvakdocenten.

> *"De docenten zijn heel deskundig, ze zijn een soort encyclopedie. Ze kunnen wat je maakt, relateren aan kunstenaars of stromingen in de kunst. Ze stimuleren ook dat je met verschillende materialen kan werken."*

> *"Ze daagt je uit, laat je aan dingen denken waar je zelf niet zo snel op komt, bij opdrachten."*

> *"De kunstdocenten laten zien dat zij het vak leuk vinden, ze vertellen er leuk over, laten leuke dingen zien. De klassieke docenten zijn wat saaier. De kunstvakdocenten krijgen er zelf ook energie van."*

Draagvlak binnen de school
De docenten ervaren soms te weinig draagvlak binnen de school voor kunst en cultuur. Zij merken dat door de geringe belangstelling van andere docenten voor exposities en presentaties of door onwetendheid over het meetellen van de kunstvakken bij de overgang. De geïnterviewde docenten zijn zich ervan bewust dat de kunstvakken in sommige opzichten afwijken van andere vakken.

> *"Deze vakken worden soms ook als lastig ervaren door collega's. Leerlingen zijn vaak erg druk en projecten of vakken komen soms door hun eigen programma heen."*

Dat dat op andere scholen anders ervaren wordt, blijkt uit het volgende citaat van een docent op een relatief kleine school met een hecht team.

> *"De andere docenten zijn erg betrokken bij de kunst- en culturele vakken, zeker bij de workshops. Collega's doen graag mee met de workshops, ze nemen soms ook de workshops over wanneer het niet zo goed loopt met de aanbieder."*

Uit de interviews blijkt dat de stimulerende dan wel remmende rol van de directeur van grote invloed is op de wijze waarop kunst en cultuur een plaats krijgen binnen het onderwijs. Twee voorbeelden van directeuren die zich sterk maken voor cultuuronderwijs.

> *"De directeur werkt hard aan het opbouwen en versterken van het netwerk. Zo neemt hij bijvoorbeeld deel aan een denktank met culturele instellingen en het bedrijfsleven om te bekijken wat er samen mogelijk is."*

> *"De directeur-bestuurder vindt kunst en cultuur heel belangrijk, hij doet het vanuit zijn eigen overtuiging. Hij is een belangrijke motor achter de ontwikkelingen op het gebied van kunst en cultuur op school."*

Deskundigheidsbevordering
Veel docenten zijn zelf actief om zich verder te ontwikkelen in hun vakgebied. Soms doen zij dat individueel, soms in sectieverband.

> *"De sectie muziek volgt jaarlijks een workshop om zelf weer nieuwe dingen te leren, die ze kunnen gebruiken in de lessen en die resulteert in een act voor het cultuurfestival."*

Op de meeste scholen ligt het initiatief voor deskundigheidsbevordering bij de (individuele) docenten. Meestal wordt gehonoreerd wat docenten aanvragen. Soms is er een collectieve activiteit. Zo hebben docenten zich op een school gezamenlijk bijgeschoold op het gebied van creatieve werkvormen. Het gebeurt eigenlijk niet dat docenten niets doen op het gebied van bijscholing of professionalisering. Opvallend is dat de schoolleiding zelden een belangrijke rol speelt op het gebied van na- en bijscholing voor de kunstvakken. Als er al een beleid is op het gebied van deskundigheidsbevordering, dan betreft dat andere zaken, zoals hoogbegaafdheid, differentiatie of competenties voor Montessorionderwijs. Soms is kunst en cultuur daarin ingebed, maar meestal niet.

8.5 Conclusies over personeel

Over het algemeen is er op scholen een groot draagvlak voor cultuuronderwijs. In vergelijking met de editie van 2009 is er op de meeste scholen onder de directie en andere docenten een groter draagvlak voor

cultuuronderwijs. Geïnterviewde kunstdocenten kunnen ook voorbeelden noemen van situaties waarin zij minder draagvlak ervaren; bijvoorbeeld gebrek aan belangstelling van collega's voor exposities of optredens.

In 2009 had 80 procent van de scholen een cultuurcoördinator. In deze editie van het onderzoek is dat op 73 procent van de scholen het geval. Op de meeste scholen voert de cultuurcoördinator alle taken op het gebied van cultuuronderwijs uit. Dit is in lijn met de eerdere editie van het monitoronderzoek. Uit de interviews blijkt dat de cultuurcoördinatoren niet altijd voldoende uren hebben om de taken uit te voeren.

In vergelijking met de meting uit 2009 is de deskundigheid van de docenten verbeterd. De deskundigheid van docenten schiet op het gebied van onderzoeksvaardigheden en de samenwerking met andere vakken soms nog wat te kort, volgens de schoolleiders. Op het grootste deel van de scholen volgen slechts een beperkt aantal docenten een externe studiedag of nascholing. Opvallend is dat kwart van de docenten een masteropleiding volgt. Op iets minder dan een derde van de scholen zijn de betrokken docenten niet of in beperkte mate deskundig genoeg, volgens hun schoolleiders

9 Financiën en huisvesting

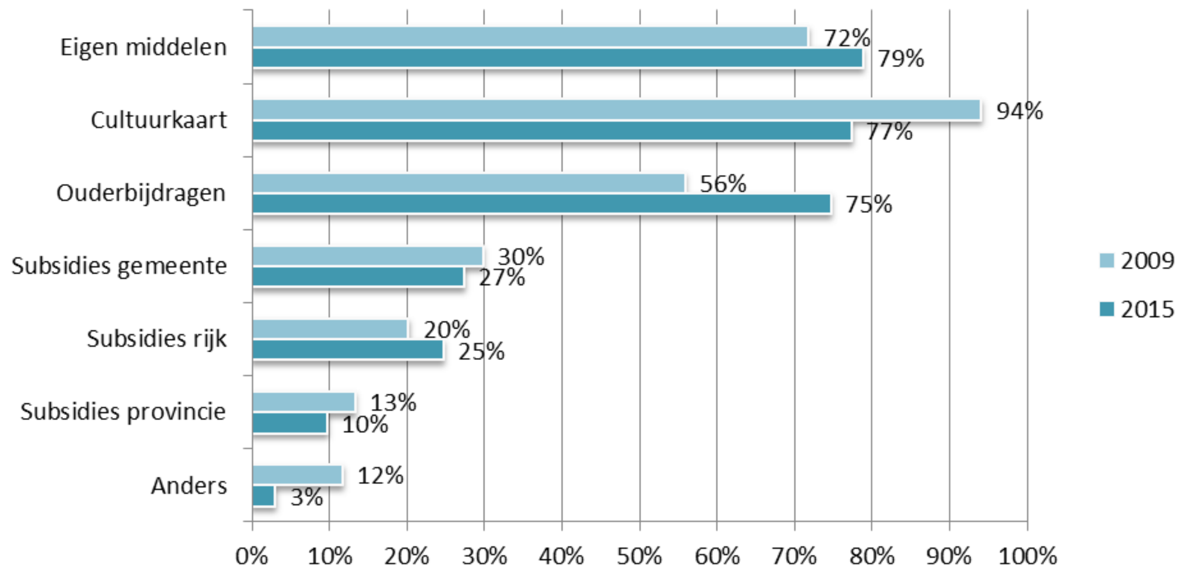
Dit hoofdstuk staat in het teken van de financiën en huisvesting. Er is aandacht voor de plaats van cultuuronderwijs op de begroting, de financieringsbronnen die men inzet en de beschikbare faciliteiten voor cultuuronderwijs.

9.1 Financiering

Bij ruim de helft van de scholen is cultuuronderwijs als aparte post opgenomen in de begroting (54%). Dit is vergelijkbaar met de voorgaande meting uit 2009, toen cultuuronderwijs bij 51 procent van de scholen als aparte post was opgenomen in de begroting.

De eigen middelen, ouderbijdragen en financiering op basis van de CJP-Cultuurkaart worden verreweg het meest gebruikt als financieringsbronnen. Veel minder scholen maken gebruik van subsidies van de gemeente, het rijk of de provincie (zie figuur 9.1). Er zijn nu meer scholen die aangeven subsidie van het rijk te gebruiken. Dat kan gaan om subsidies die in het leven zijn geroepen om kunst en cultuur te stimuleren, maar het kan ook gaan om de reguliere onderwijssubsidie die scholen ontvangen van het rijk.
Opvallend is dat financiering op basis van de CJP-Cultuurkaart in vergelijking met 2009 is afgenomen. Scholen zijn ten opzichte van de voorgaande meting vaker gebruik gaan maken van ouderbijdragen om cultuuronderwijs op de school vorm te geven.

Figuur 9.1 Welke financieringsbronnen zet uw school in om cultuuronderwijs vorm te geven? (N schoolleiders=340)

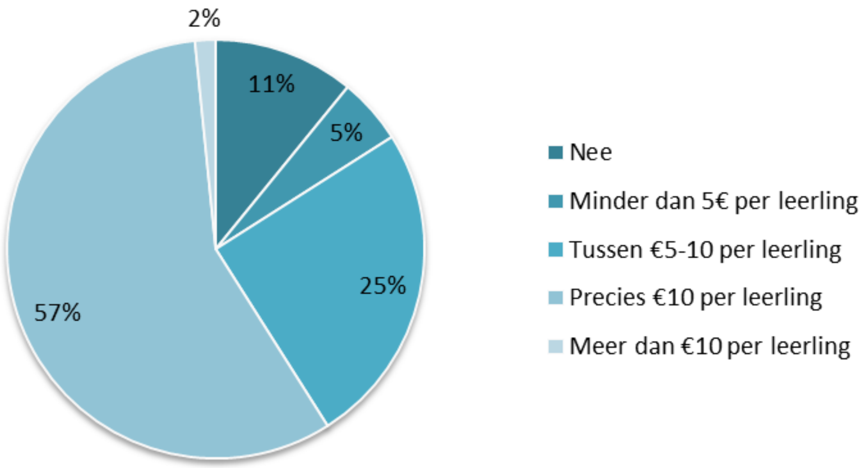


"Ik ruil kennis voor kennis. Voor mijn trainingen aan … kreeg ik workshops voor mijn leerlingen terug."

"Vaak worden we vanuit de culturele professionals benaderd om deel te nemen aan een project omdat de culturele professional subsidie heeft gekregen op voorwaarde dat er ook een educatief element in verwerkt is en uitgevoerd wordt."

Van de scholen die gebruik maken van de CJP-Cultuurkaart draagt de school negen van de tien keer bij aan het bedrag dat hiermee besteed kan worden. Ruim de helft van de scholen draagt zelf precies tien euro per leerling bij aan de CJP-Cultuurkaart. Er zijn weinig scholen die meer bijdragen dan tien euro per leerling.

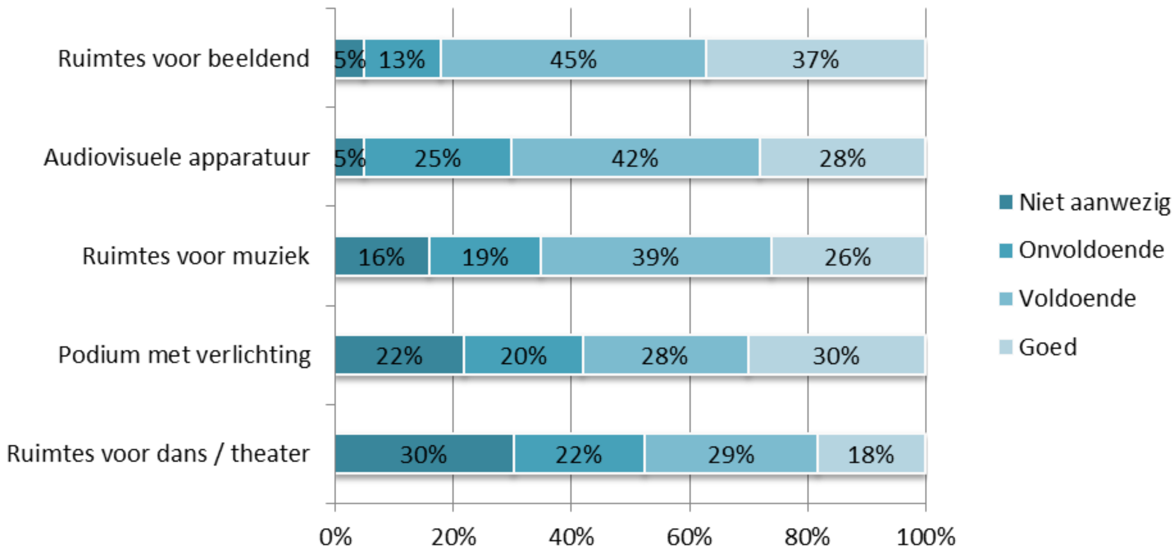
Figuur 9.2 Draagt de school zelf bij aan de CJP-Cultuurkaart? (N schoolleiders=256)



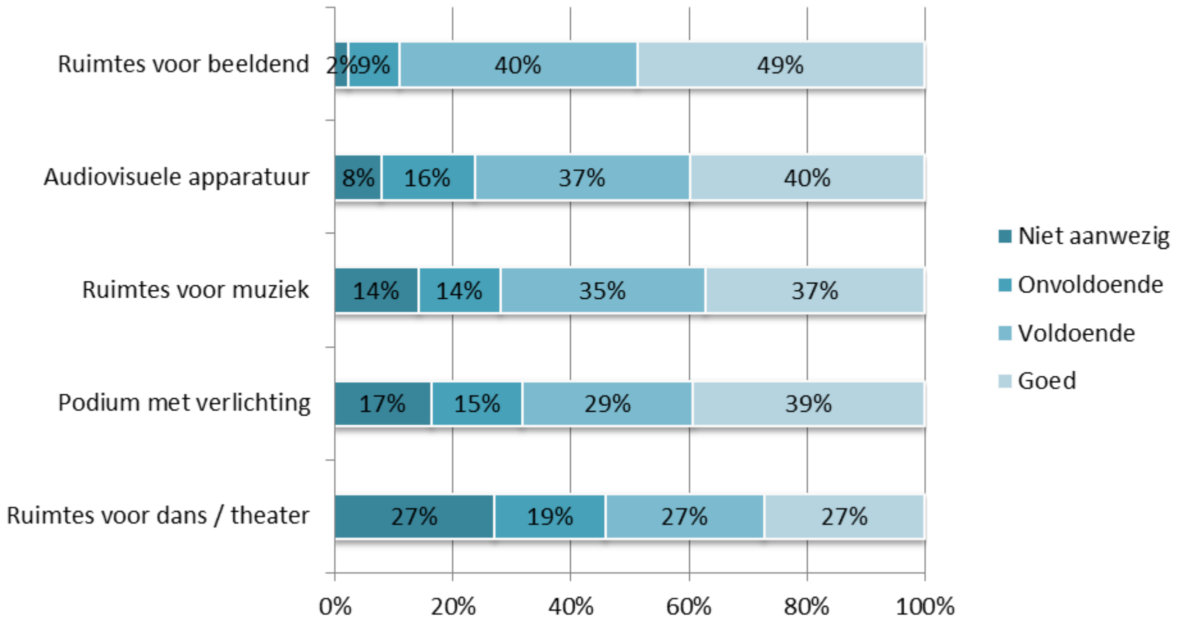
9.2 Faciliteiten voor cultuuronderwijs

Over het algemeen hebben scholen de beschikking over ruimtes en faciliteiten voor cultuuronderwijs en zijn zij hier tevreden over. Op scholen is men gemiddeld het minst tevreden over de ruimtes voor dans en theater en over de beschikbaarheid van audiovisuele apparatuur. Ruimtes voor beeldend worden over het algemeen als voldoende tot goed beoordeeld. In vergelijking met de meting uit 2009 is de tevredenheid over alle ruimtes en faciliteiten voor cultuuronderwijs licht verbeterd (zie figuur 9.3 en 9.4).

Figuur 9.3 Hoe beoordeelt u de ruimtes/faciliteiten voor cultuuronderwijs - 2009? (N=298)



Figuur 9.4 Hoe beoordeelt u de ruimtes/faciliteiten voor cultuuronderwijs - 2015?
(N schoolleiders=331-335)



9.3 De interviews

Uiteraard is er op alle geïnterviewde scholen budget beschikbaar voor kunst en cultuur. Meestal staat dit als aparte post op de begroting, maar niet altijd. Er is één school waar dit niet het geval is. Dat levert geen probleem op.

> *"Op de begroting is er geen aparte post voor kunst, cultuur en erfgoed. De kosten hiervoor vallen onder onderwijsprojecten en personeelskosten. Er is wel een ruim totaalbudget, maar het budget per project is verschillend. Er wordt vooral inhoudelijk gekeken wat een redelijk budget is en hoe dit zich verhoudt tot de andere projecten."*

Het omgekeerde komt ook voor: een school waar er weliswaar een aparte post is, maar waar door bezuinigingen nogal op gekort is.

> *"Er is een apart budget voor kunst en cultuur, vastgesteld door de directeur. Daarnaast zijn er middelen van de Cultuurkaart en is er subsidie van de gemeente. Er is flink gekort op de budgetten, waardoor allerlei zaken niet meer kunnen."*

De bezochte scholen ervaren allen de bezuinigingen op kunst en cultuur. Sommigen heffen een extra ouderbijdrage voor cultuuronderwijs.

> *“Door de extra bijdrage van ouders is er voldoende budget voor culturele vakken. De school doet ook nog mee met de CJP-Cultuurkaart, omdat dat geld toch wel wordt uitgegeven. Doordat er nu nog maar 5 euro beschikbaar is, is het wel steeds minder wat er aan cultuur gedaan kan worden. Culturele instellingen leven al van heel erg weinig, maar door nieuwe regelingen moeten ook zij meefinancieren met projecten*

De CJP-Cultuurkaart wordt ingezet, maar dat levert niet altijd genoeg op.

> *“We gebruiken het CJP budget, per leerling 5 euro. Daarvan gaat men naar voorstellingen en musea. Dat budget moet wel worden aangevuld. Het is puzzelen met verschillende potjes.”*

> *“Er is weinig geld. De toneelvoorstelling over pesten wordt uit het veiligheidsbudget betaald. De ouderbijdrage voor leerlingen die kiezen voor de kunst- en cultuurateliers is 70 euro extra.”*

De faciliteiten, die de kunstsecties op de verschillende door ons bezochte scholen tot hun beschikking hebben, variëren enorm. Op scholen met een cultuurprofiel zijn er mooie lokalen, materialen en podia. Op andere scholen is het roeien met de riemen die men heeft. Leerlingen vinden soms dat er te weinig materialen zijn.

> *“Alles wat je nodig hebt is er, maar qua basismateriaal is er niet veel diversiteit. Houtpulp, touw, kippengaas, maar meer is er niet.”*

9.4 Conclusies over financiën en huisvesting

Net als in 2009 is cultuuronderwijs bij ruim de helft van de scholen als aparte post opgenomen in de begroting. Voor wat betreft de financieringsbronnen van cultuuronderwijs blijkt dat eigen middelen, ouderbijdragen en financiering op basis van de CJP-Cultuurkaart verreweg de meest gebruikte financieringsbronnen zijn. Wel valt op dat de CJP-Cultuurkaart minder vaak gebruik wordt dan in 2009.
De geïnterviewde scholen merken op dat zij de negatieve gevolgen van bezuinigingen op verschillende manieren merken. De gemeenten en aanbieders zelf hebben minder geld beschikbaar. Soms wordt de ouderbijdrage verhoogd om toch naar wens cultuuronderwijs te kunnen aanbieden.

Over het algemeen hebben scholen de beschikking over ruimtes en faciliteiten voor cultuuronderwijs en zijn zij hier tevreden over. In vergelijking met 2009 is de tevredenheid over de faciliteiten licht toegenomen.

10 Evaluatie en opbrengsten

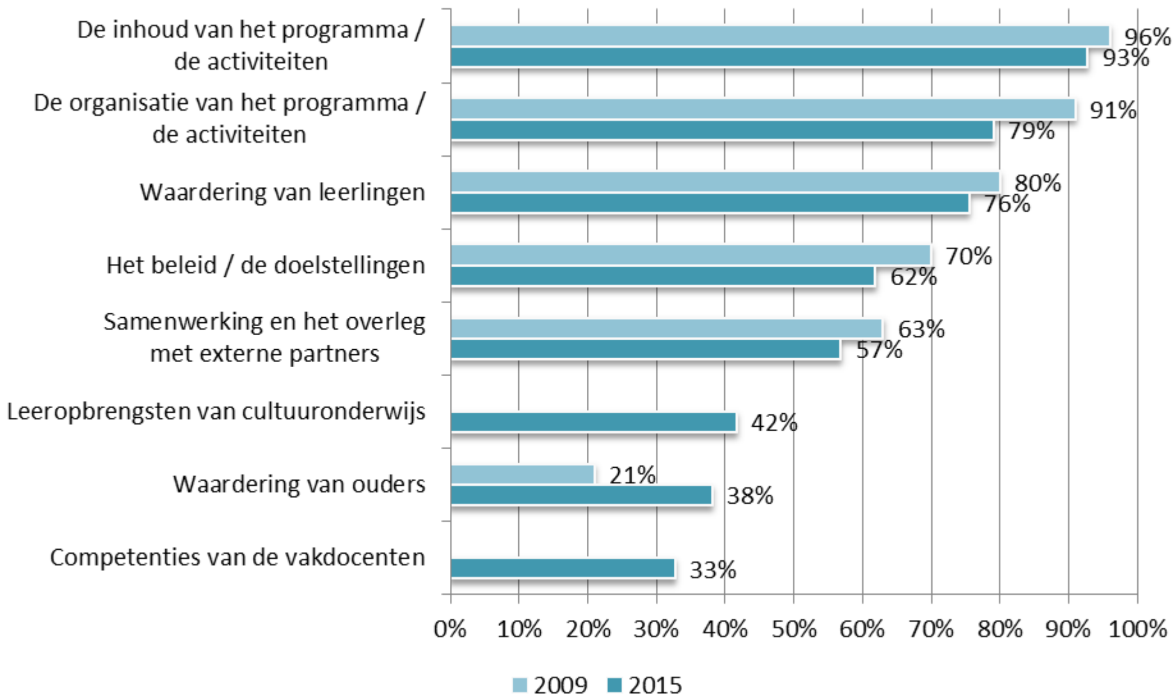
In dit hoofdstuk kijken we naar de evaluatie en opbrengsten van cultuuronderwijs. We gaan de effecten van cultuuronderwijs na en gaan in op de wijze van beoordeling van leerlingen.

10.1 Evaluatie

Iets meer dan de helft van de scholen (58%) geeft aan dat zij het proces en de opbrengsten van cultuuronderwijs structureel evalueren. Dat is een lichte achteruitgang ten opzichte van de meting uit 2009, toen 50 procent van de scholen aangaf proces en opbrengsten van cultuuronderwijs te evalueren. Aanvullende analyses laten zien dat scholen die geen visie op cultuuronderwijs hebben of deze visie niet schriftelijk hebben vastgelegd, minder vaak een evaluatie uitvoeren dan scholen die wel een schriftelijk vastgelegde visie hebben.

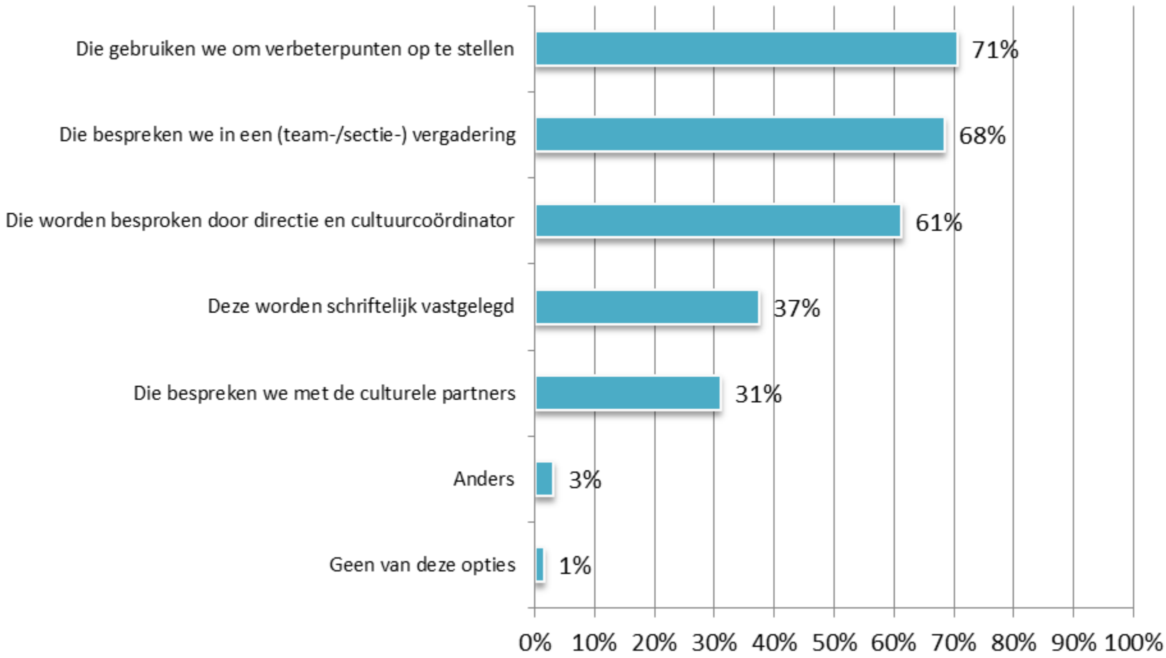
Van de scholen die wel evalueren, kijkt bijna elke school naar de inhoud van het programma en de activiteiten. Meer dan drie kwart van de scholen kijkt naar de organisatie van het programma en de activiteiten en de waardering van leerlingen voor het cultuuronderwijs. Competenties van vakdocenten, waardering van de ouders en leeropbrengsten van cultuuronderwijs worden het minst vaak geëvalueerd (zie figuur 10.1). In vergelijking met de meting uit 2009 zien we dat scholen nu wat vaker de waardering van ouders in kaart brengen.

Figuur 10.1 Wat wordt geëvalueerd? (N schoolleiders=139)



Uit figuur 10.2 blijkt dat de verzamelde evaluatiegegevens door drie kwart van de scholen die evalueren worden gebruikt om verbeterpunten op te stellen en/of om in een team- of sectievergadering te bespreken. Ook worden de evaluatiegegevens op ruim de helft van de scholen besproken door de directie en cultuurcoördinator. Het bespreken van de evaluatiegegevens met de culturele partners en/of het schriftelijk vastleggen hiervan vindt op minder dan de helft van deze scholen plaats.

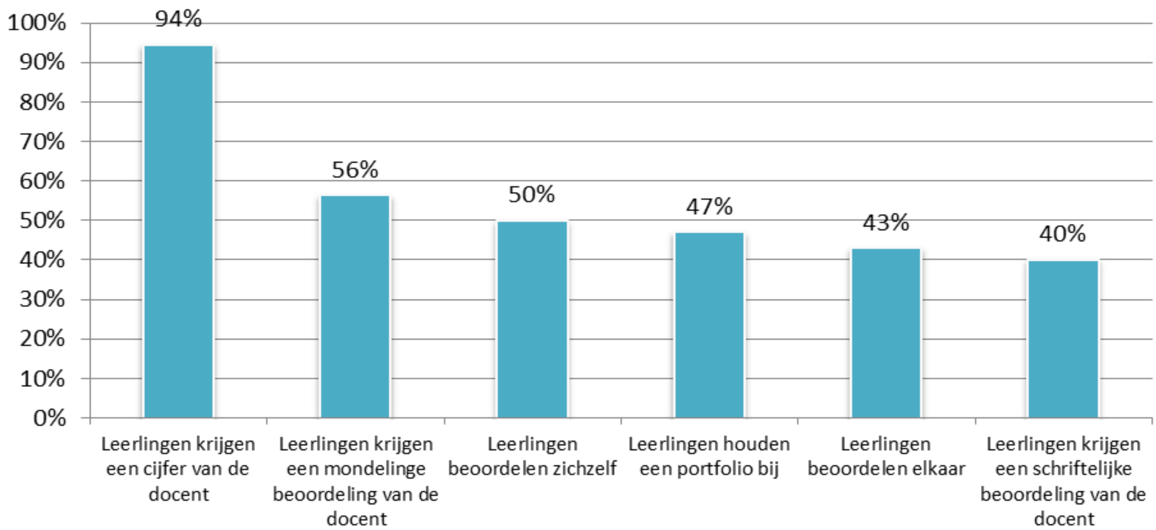
Figuur 10.2 Wat doet u met de verzamelde evaluatiegegevens? (N schoolleiders=139)(Meerdere antwoorden mogelijk)



10.2 Beoordeling van leerlingen

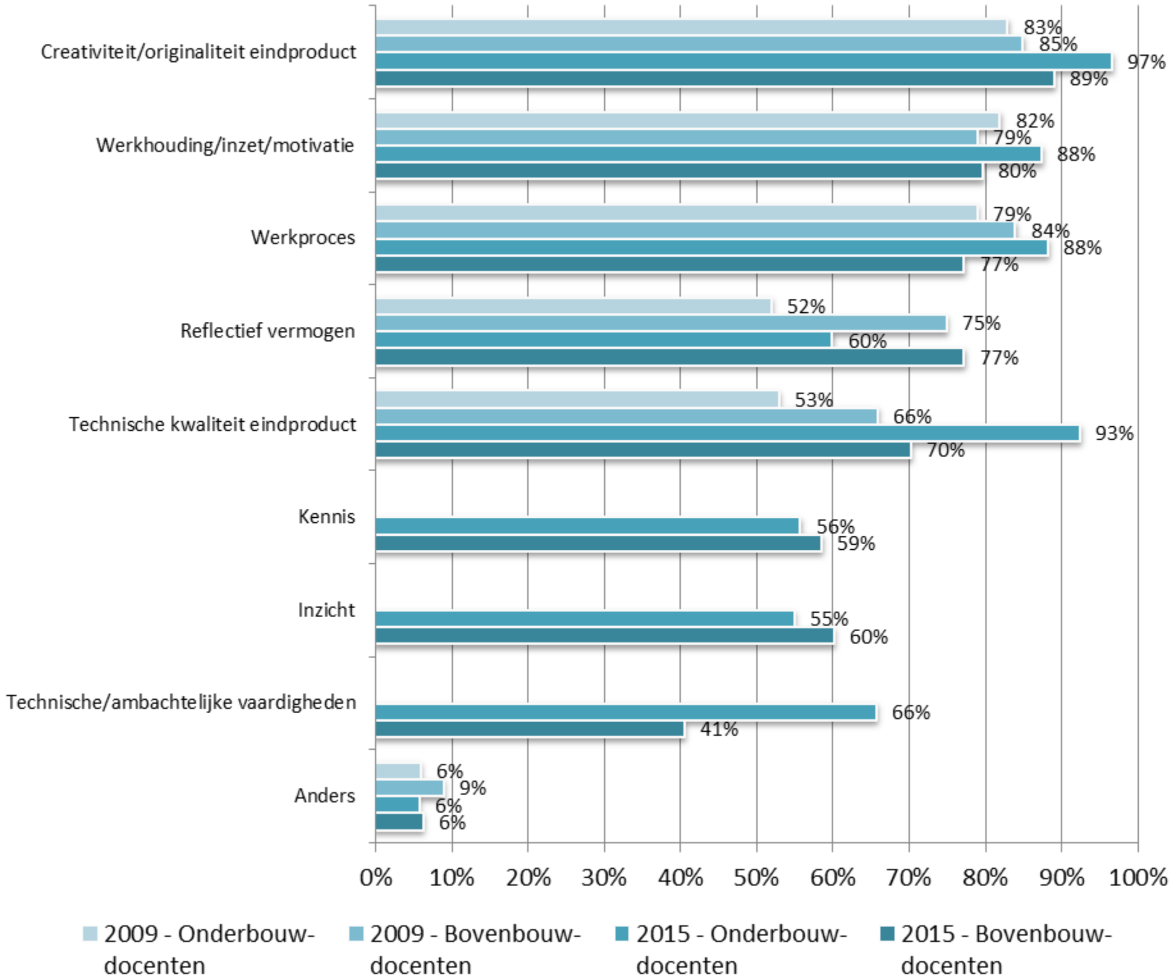
Op bijna alle scholen vindt de beoordeling van leerlingen plaats doordat zij een cijfer krijgen van de docent. Op iets minder dan de helft van de scholen beoordelen leerlingen zichzelf en/of elkaar (zie figuur 10.3). Een enkele school noemt expliciet dat ze de beoordelingsmatrix van het expertisecentrum kunsttheorie gebruiken bij de beoordeling.

Figuur 10.3 Op welke manier vindt de beoordeling van leerlingen plaats (N onder- en bovenbouwdocenten=142) (Meerdere antwoorden mogelijk)



De criteria die bij de beoordeling worden gehanteerd zijn op bijna alle scholen de creativiteit en originaliteit van het eindproduct, de werkhouding, inzet en motivatie en/of het werkproces. In de onderbouw wordt tijdens de beoordeling ook bijna altijd gelet op de technische kwaliteit van het eindproduct. Kennis, inzicht en/of technische vaardigheden worden op ongeveer de helft van de scholen als criteria gehanteerd bij de beoordeling. In vergelijking met 2009 wordt de technische kwaliteit van het eindproduct nu door meer onderbouwdocenten als beoordelingscriterium gehanteerd, zo blijkt uit figuur 10.4.

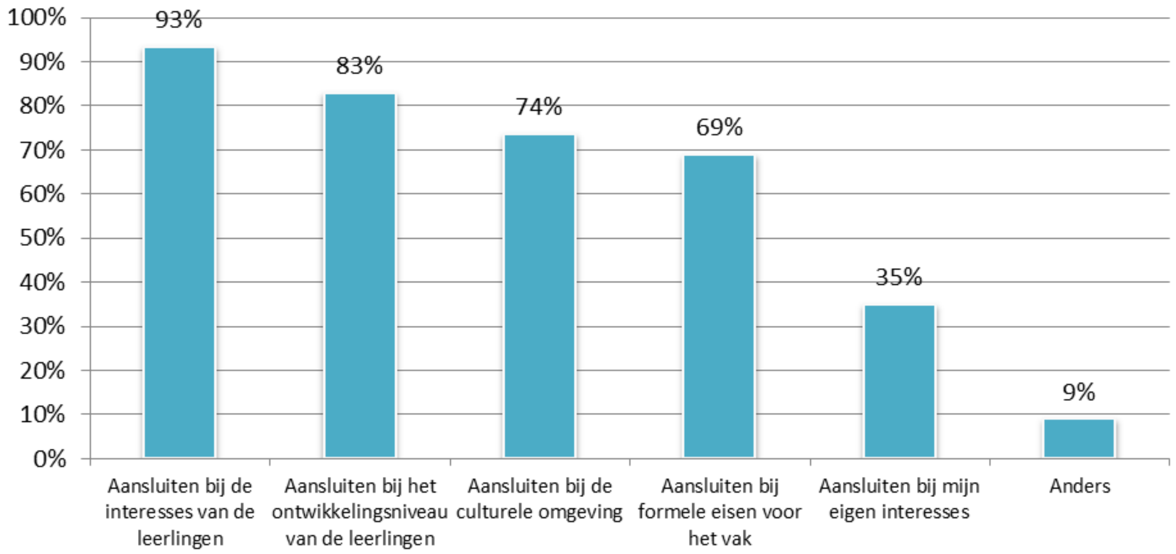
Figuur 10.4 Welke criteria hanteert u bij de beoordeling? (N onder- en bovenbouwdocenten=120-128) (Meerdere antwoorden mogelijk)



10.3 Invulling van het vak CKV/KCV

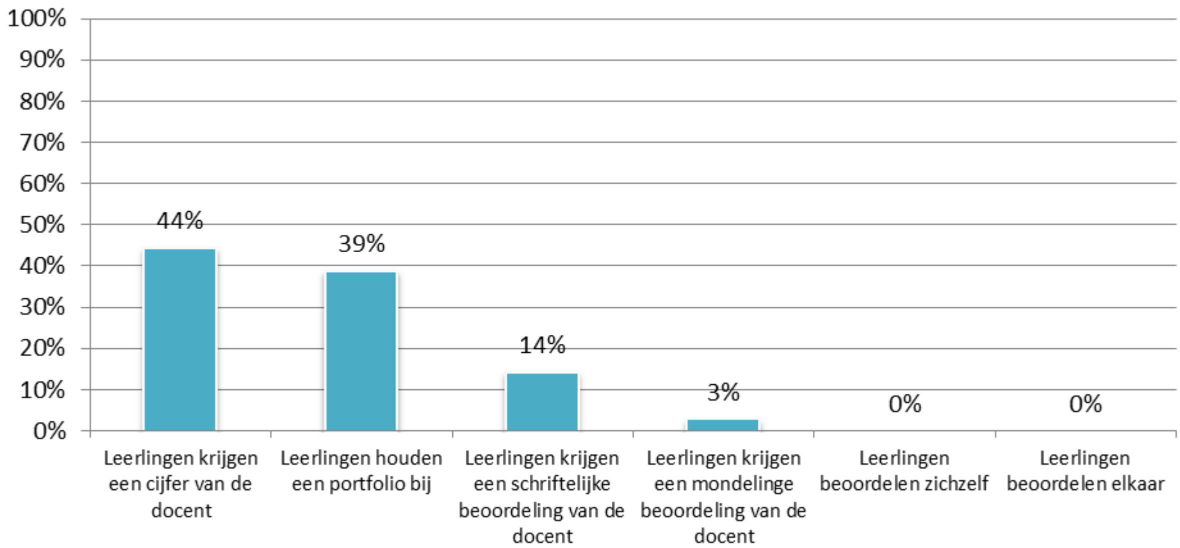
Drie kwart (76%) van de docenten voelt zich zeer vrij om een eigen invulling aan CKV/KCV te geven. Het overige kwart van de docenten voelt zich enigszins vrij om een eigen invulling aan het vak te geven. Geen enkele docent voelt zich hierin niet vrij. Uit figuur 10.5 blijkt dat docenten van het vak CKV/KCV aangeven dat aansluiting bij interesses en ontwikkelingsniveau van de leerlingen voor hen de voornaamste aandachtspunten zijn. Aansluiten bij de eigen interesses is bij een derde van de docenten een aandachtspunt. Andere aandachtspunten van docenten, zijn bijvoorbeeld aansluiten bij de actualiteit en aansluiten bij het curriculum en de visie van de school.

Figuur 10.5 Wat zijn voor u aandachtspunten bij de invulling van het vak CKV/KCV? (N bovenbouwdocenten=106)



De vorderingen van leerlingen bij het vak CKV/KCV worden op iets minder dan de helft van de scholen beoordeeld met een cijfer. Op iets meer dan een derde van de scholen houden leerlingen een portfolio bij. Op geen enkele school vindt beoordeling van de vorderingen plaats door leerlingen zichzelf of elkaar te laten beoordelen.

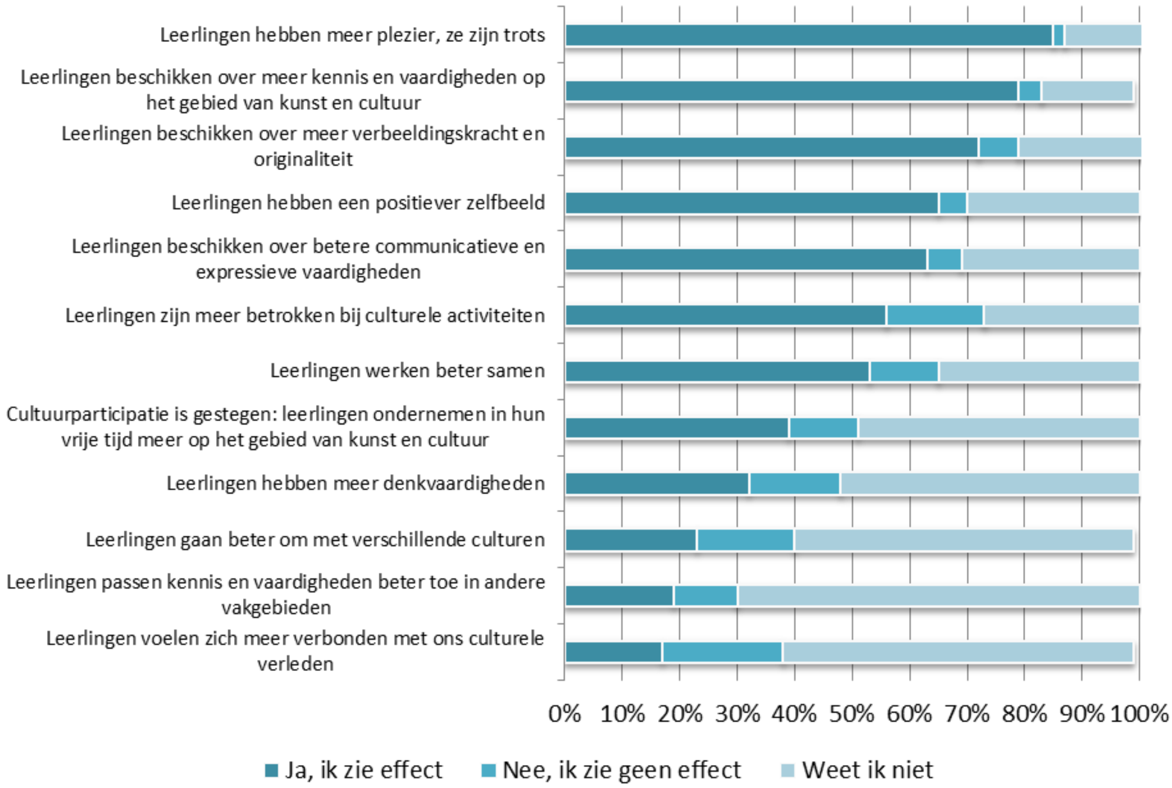
Figuur 10.6 Hoe beoordeelt u de vorderingen van de leerlingen bij het vak CKV/KCV? (N bovenbouwdocenten=106)



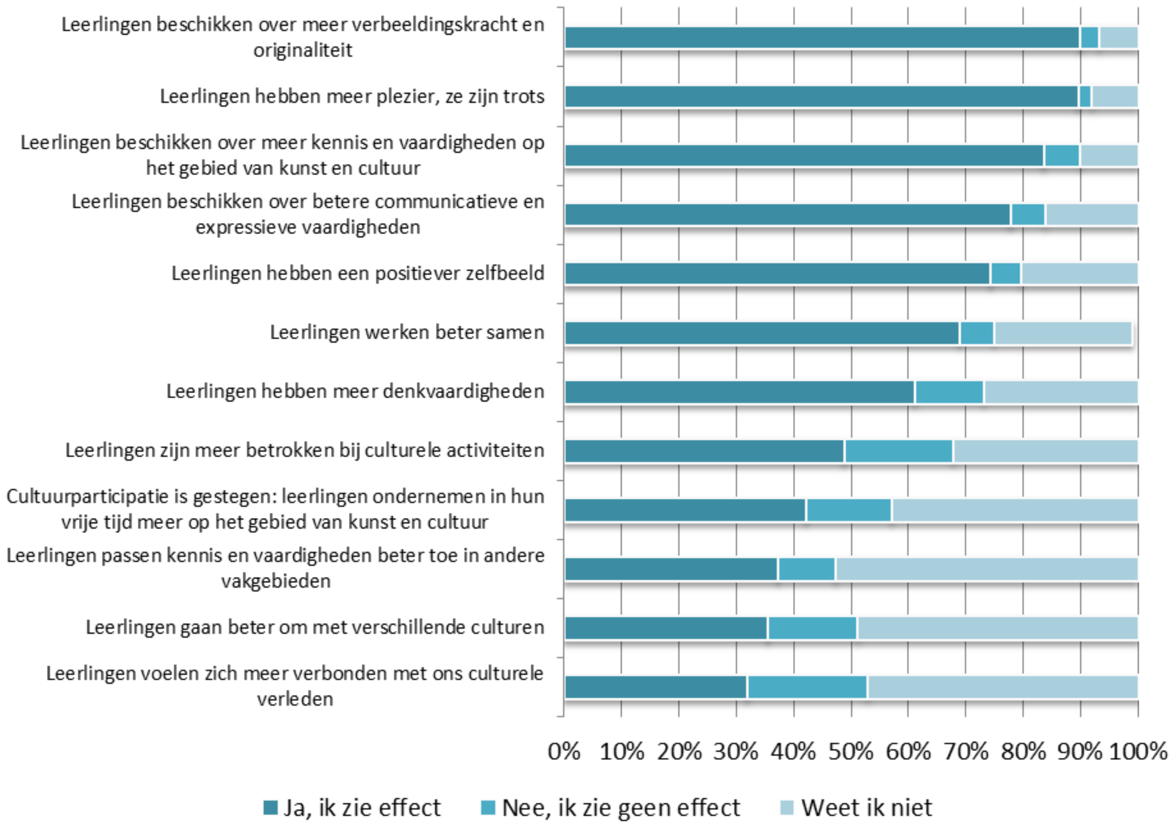
10.4 Waargenomen effecten

In vergelijking met de meting uit 2009 blijkt dat er door docenten over het algemeen iets meer effecten van cultuuronderwijs worden waargenomen (zie figuur 10.7).
Volgens vrijwel alle docenten in de meting van 2015 (zie figuur 10.8) leidt cultuuronderwijs tot meer verbeeldingskracht en originaliteit en het hebben van meer plezier. Veel docenten vinden dat cultuuronderwijs tot meer kennis en vaardigheden op het gebied van kunst en cultuur leidt, tot betere communicatieve en expressieve vaardigheden, tot de beschikking over een positiever zelfbeeld en tot een betere samenwerking tussen leerlingen. Ongeveer een derde van de docenten vindt dat cultuuronderwijs bijdraagt aan verbondenheid van leerlingen met het culturele verleden en aan een betere omgang met verschillende culturen. Ook zijn zij van mening dat leerlingen de kennis en vaardigheden die zij door cultuuronderwijs meekrijgen, kunnen toepassen in andere vakgebieden.

Figuur 10.7 Ziet u positieve effecten van cultuuronderwijs bij uw leerlingen? - 2009
(N onder- en bovenbouwdocenten=182-184)

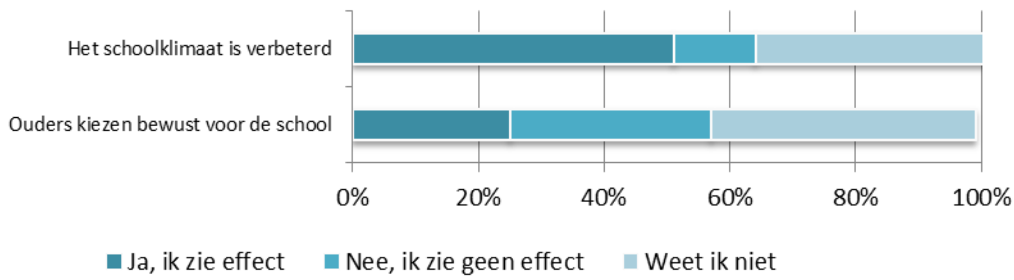


Figuur 10.8 Ziet u positieve effecten van cultuuronderwijs bij uw leerlingen? - 2015
(N onder- en bovenbouwdocenten=249-250)

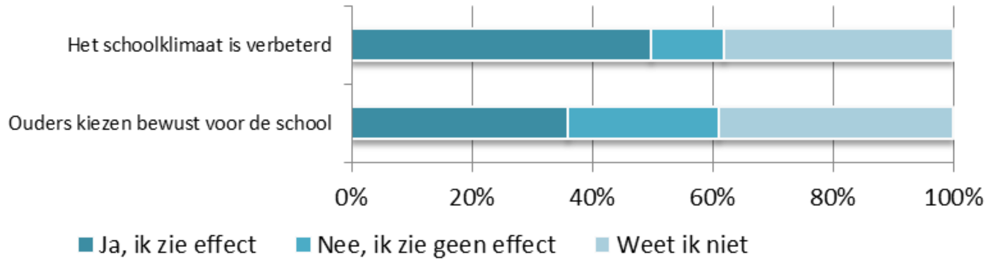


Aan schoolleiders is gevraagd wat de effecten van cultuuronderwijs op schoolniveau zijn. De helft van de schoolleiders geeft aan dat cultuuronderwijs leidt tot een beter schoolklimaat. Op ongeveer een derde van de scholen zorgt cultuuronderwijs er volgens schoolleiders voor dat ouders bewust kiezen voor de school (zie figuur 10.10). In vergelijking met de meting van 2009 (zie figuur 10.9) blijkt dat cultuuronderwijs op school er nu vaker toe lijkt te leiden dat ouders bewust voor de school kiezen.

Figuur 10.9 Ziet u positieve effecten van cultuuronderwijs bij uw leerlingen? - 2009
(N schoolleiders=182-184)



Figuur 10.10 Ziet u positieve effecten van cultuuronderwijs bij uw leerlingen? - 2015 (N schoolleiders=330-331)



10.5 De interviews

Kwaliteitszorg en evaluatie

Op de meeste bezochte scholen is er geen apart kwaliteitszorgsysteem voor kunst en cultuur. Dat is er uiteraard wel op de scholen die zijn aangesloten bij de vereniging cultuurprofielscholen. Deze scholen overleggen veel met andere scholen en hebben een eigen visitatiesysteem. Zij waarderen dit zeer, ook al brengt het werk en spanning met zich mee. Ze leren van de blik en het oordeel van andere scholen.
Op de overige scholen is de kwaliteit van het onderwijs een thema dat tijdens kunstsectievergaderingen aan de orde komt.
De activiteiten worden doorgaans geëvalueerd, soms omdat de culturele instelling daarom vraagt, maar ook omdat de kunstvakdocenten dat belangrijk vinden. Enkele voorbeelden.

> *“Het evalueren van de ateliers doen we structureel met leerlingen. We gebruiken daarvoor een A4’tje met vragen. Op basis van de antwoorden worden zaken aangepast.”*

> *“Na het bezoek van een voorstelling wordt er vaak een evaluatie gevraagd door bijv. het theater, maar de klassenmentoren inventariseren ook hoe leerlingen het vonden.”*

> *Er was eens een theaterstuk opgevoerd met grof taalgebruik. Na terugkoppeling heeft de theatergroep het aangepast.”*

De meeste bezochte scholen vinden het belangrijk om ouders te betrekken bij de kunst- en cultuuractiviteiten.

> *“Vier keer per jaar gaat er een nieuwsbrief naar ouders met daarin een onderdeel over cultuur. Tijdens de open dag wordt er een presentatie gegeven over de kunst en cultuur vakken. Voor de bovenbouwleerlingen is er een voorlichting over de culturele vakken. De vakdocenten kunst en cultuur geven hun beoordelingen ook door aan de mentor van de leerling. De mentor neemt de beoordeling dan mee op een ouderavond.”*

> *"We betrekken ouders veel. We informeren ze in de nieuwsbrief en sturen uitnodigingen voor avonden. We hangen extra veel werk op de gang bij ouderavonden. Er zijn ook kunstenaars onder de ouders, die komen vertellen over hun werk."*

De belangstelling van de ouders varieert enorm per school en heeft alles met de leerlingpopulatie te maken.

Beoordelen van leerlingen

De wijze van beoordelen van leerlingen is een belangrijk thema in de huidige beleidsperiode en één van de vier speerpunten van het beleidsprogramma Cultuureducatie met Kwaliteit voor het primair onderwijs. In een schriftelijke vragenlijst is lastig vast te stellen hoe de beoordeling op scholen precies plaatsvindt. Daarom is in de interviews veel aandacht aan dit onderwerp besteed. We hebben gevraagd wat er beoordeeld wordt, op welke manier dat gebeurt en door wie. Die vragen hebben we zowel aan de docenten als de leerling voorgelegd. We merkten dat er op de scholen met een cultuurprofiel, maar ook op sommige andere, veel nagedacht wordt over en ontwikkeld is voor het beoordelen. Met name voor de praktijkvakken zijn er geen kant en klare toetsen. Elke school vindt eigen manieren. Zij vertellen over het gebruik van rubrics, over ontwikkelde houdingenkaarten, portfolio's of dummy's, al dan niet digitaal, leerlingen die elkaar beoordelen, docenten die met een tweede beoordelaar werken enzovoorts. De woorden proces, feedback en reflectie werden vaak gebruikt. In deze paragraaf werken we met wat langere citaten, zodat een goed beeld verkregen wordt van de serieuze wijze waarop scholen met dit onderwerp bezig zijn.

Wat beoordelen de docenten

De meeste geïnterviewden hebben voor hun eigen vak beoordelingscriteria uitgewerkt, alleen of samen met collega's.

> *"Voor het vak tekenen krijgen leerlingen per opdracht een aantal beoordelingscriteria waaraan het werkstuk moet voldoen. Er moeten bijvoorbeeld een afsnijding en een overlapping in zitten. Deze criteria worden ook met de andere tekendocent afgestemd."*

> *"Bij beeldende vorming worden leerlingen beoordeeld op technisch vlak, creatief vlak en of ze zich hebben gehouden aan de opdracht. Je moet de leerlingen van tevoren goed duidelijk maken wat er allemaal in het eindwerkstuk moet, zodat zij houvast en een kader hebben."*

In de onderbouw hanteren de docenten andere criteria, wat lossere, dan in de bovenbouw. In de eerste leerjaren krijgen leerlingen bij de kunstvakken de basis aangeleerd en ligt de nadruk wat minder op een eigen invulling. Hoe verder een leerling komt, hoe belangrijker reflectie wordt. Docenten beoordelen in hoeverre een leerling in staat is om terug te kijken en onder woorden te kunnen brengen wat hij/zij gedaan en gemaakt heeft. De meeste leerlingen kunnen goed uit de voeten met de manier waarop zij beoordeeld worden bij de kunstvakken.

> *"Als je een onvoldoende haalt, dan vind ik dat niet raar, want je weet waar ze op hebben gelet en ze leggen het uit. Bij muziek moet je weten welke stijlen het zijn, hij laat je het horen in de klas om je voor te bereiden op de toets. Bij drama is het belangrijk hoe je houding is, hoe je werkt."*

Het beoordelen van het proces maakt op vrijwel alle scholen onderdeel uit van de beoordeling.

> *"Leerlingen worden beoordeeld op vier onderdelen: het onderzoek, de techniek, commitment en inzicht."*

> *"Het product en proces worden dus apart beoordeeld. Daardoor is er meer ruimte voor oefenen en uitproberen van creatieve ideeën. Leerlingen leren daardoor ook dat ze tijdens de les fouten mogen maken en daardoor juist tot een beter eindproduct kunnen komen. Wanneer het eindproduct dan niet heel erg goed is uitgevoerd, maar er wel veel is uitgeprobeerd, kan de leerling toch een hoog cijfer halen."*

De leerlingen kunnen zich vinden in deze werkwijze.

> *"Ze kijken naar wat leerlingen kunnen en hoe je het hebt gedaan. Je wordt beoordeeld op jouw niveau, het is eerlijker om ook het proces mee te beoordelen."*

> *"De docent houdt ook rekening met waar je staat. Kun je al heel goed tekenen, dan krijg je niet per se hogere cijfers. Bij de beoordeling wordt dus uitgegaan van het niveau van de leerlingen en of het eindproduct daarbij past."*

Een school ziet ook nadelen in de beoordeling van het proces.

> *"Er wordt ook wel gekeken naar het proces, maar dat is soms lastig. Sommige leerlingen hebben opstartproblemen, maar komen er uiteindelijk erg goed in. De leerlingen zijn heel doelgericht, waardoor ze vaak niet van alles gaan uitproberen en het dus lastiger is om het proces te beoordelen."*

Op één van de scholen heeft men in de afgelopen jaren veel energie gestoken in een vorm van beoordeling die voor alle kunstvakken (en het technasium) geldt. De school werkt met zes houdingen die de leerlingen zich eigen moeten maken. Er is een houdingenschema uitgewerkt in competenties. Daarnaast is er ook een gedragingenformulier, waarin de houdingen vertaald zijn in gedrag. De docenten vertellen dat het houdingenformulier een enorm lange ontwikkeltijd achter de rug heeft en dat het even duurde, voordat voor de leerlingen zichtbaar was hoe zij eraan kunnen voldoen.

> *"Leerlingen verzamelen bewijzen van de houdingen en verwoorden of laten zien dat zij zich in die houding hebben ontwikkeld met voorbeelden uit de praktijk, een soort portfolio. (…) Een voorbeeld is 'kan belangstelling tonen voor onbekende zaken en daar zelf mee aan de slag gaan'. In het tweede jaar hebben leerlingen nu bijvoorbeeld de opdracht om zelf een poppenkast te maken waarin in vijf minuten wordt uitgelegd wat cultuurstroom voor hen inhoudt. Ze moeten zelf gaan verzamelen: tekeningetjes, verhaaltjes, poppen, … Hoe ze het aanpakken, mogen ze zelf uitvogelen. Als het niet lukt, snap ik dat ook en vind ik het niet erg, maar het is wel iets waar ze aan moeten werken."*

De leerlingen vertellen hierover.

"De houdingenkaart is heel moeilijk, we snapten er helemaal niks van. Nu ik er op terugkijk, snap ik het wel. (…) Van de woorden op de kaart had ik nog nooit gehoord. Ik zat op een basisschool waar ze er niks aan deden. (…) Het is vooral leuk om erachter te komen waarom je ermee bezig bent en te zien hoe ver je gekomen bent."

Hoe wordt beoordeeld
Vrijwel altijd krijgen leerlingen cijfers voor de onderdelen van cultuuronderwijs, een enkele keer een goed, voldoende of onvoldoende, dat kwam uit de vragenlijst en werd ook verteld in de interviews. De cijfers zijn gebaseerd op verschillende onderdelen.

"Leerlingen krijgen voor het vak drama het gemiddelde cijfer van de praktische toetsen, werkhouding en hoe ze feedback verwoorden."

Er zijn verschillende vormen voor de manier waarop een cijfer tot stand komt. Veel docenten laten leerlingen reflecteren op proces en product.

"In havo 5 wordt er bij het vak drama iedere week structureel gereflecteerd: leerlingen moeten aangeven wat ze hebben gedaan, wat er is gebeurd en wat ze hebben geleerd.Verder staan altijd de beoordelingscriteria bij iedere opdracht aangegeven."

Ook een andere docent laat leerlingen elke week reflecteren op het proces.

"Leerlingen kiezen de technieken en een thema. De criteria waarop ze beoordeeld worden, krijgen de leerlingen van tevoren. Ze gaan twee maanden aan de gang met schetsen, materialen onderzoeken. Ze

Een school werkt met rubrics[7] die ze in de onderbouw hebben ontwikkeld voor thematisch werken en die ze nu ook gebruiken in de bovenbouw. Dat maakt voor leerlingen heel duidelijk welke punten zij krijgen voor wat. Veel scholen zijn op zoek naar manieren om proces in beeld te krijgen en kijken of de inzet van ict daarbij behulpzaam kan zijn. Dan gaat het meestal om een digitaal portfolio. We hoorden niet vaak dat er films worden opgenomen of foto's worden gemaakt om het proces in beeld te brengen.

Een bijzondere vorm van beoordeling (en afsluiting van de eerste drie jaar) is het maken van een Gesamtkunstwerk. Dit wordt gevolgd door een eindgesprek waarbij leerlingen moeten laten zien wat ze allemaal hebben geleerd.

[7] Rubrics zijn geschikt om een product en / of (deel)vaardigheden te beoordelen op kwaliteit en om de manier van werken te beoordelen om tot een product te komen. Een Rubric is een analytische beoordelingsschaal. (…) Het maakt aan leerlingen duidelijk wat goed ging en wat minder goed ging waardoor leerlingen zichzelf nieuwe leerdoelen kunnen stellen. (www.slo.nl/voortgezet/vmbo/themas/rubrics)

Op veel scholen gebruikt men een vorm van peer-assessment.

"We hebben een project waar iedere leerling een kunstenaar moet onderzoeken. Leerlingen moeten elkaars stukken lezen en beoordelen, waardoor ze ook weer in aanraking komen met een andere kunstenaar. Verder bekijken leerlingen elkaars werk nadat ze verschillende technieken hebben geleerd en een product hebben gemaakt. Zo leren ze veel over techniek, originaliteit en kleur."

"We hebben nu bijvoorbeeld in het derde jaar zogenaamde teamledenreflectie. Ze vullen een formulier in over elkaar, geven elkaar een cijfer en gaan daarover met elkaar in gesprek. De leerlingen durven wel eerlijk te zijn. (…) Ze vinden het wel lastig om er ook een cijfer aan te geven. Maar, ze groeien erin en durven steeds meer. We geven ze ook verantwoordelijkheden."

"Binnen de ateliers beoordelen leerlingen soms elkaar. Er is zelfs een format voor, maar voor eerstejaars is dat heel moeilijk, om uit te stijgen boven 'het is leuk'. De derdejaars kunnen na al die oefening wel goed kritiek geven en ontvangen."

Op drie van de bezochte scholen schakelen de docenten elkaar of docenten van een andere school in als tweede beoordelaar. Dat gebeurt met name in de bovenbouw en bij leerlingen die examen gaan doen in een kunstvak, maar kan ook voor het hele programma gelden.

"Voor het vak drama wordt het programma met alle drie de docenten samen gemaakt, bekeken en geëvalueerd. Ook het samen beoordelen is iets nieuws en komt ten goede aan de kwaliteit. Daardoor kan het niet meer zo zijn dat de ene docent iets een 6 vindt en de ander een 8. Het samenwerken is de laatste jaren wel versterkt. Eerst had iedere docent zijn eigen lokaal met een eigen programma, maar doordat er meer docenten zijn, moet er ook meer worden afgestemd."

Sommige geïnterviewden vinden het lastig dat in het eindexamencijfer praktijk en theorie worden samengenomen. Er mag niet meer dan een halve punt zitten tussen het eindcijfer voor het schoolexamen en het centraal examen. Het schoolexamen bestaat uit een praktijkopdracht en het centraal examen betreft theorie. Het komt bij de kunstvakken regelmatig voor dat er een grote discrepantie is tussen die twee. Men zou graag zien dat er een algemeen gedeelte komt voor de verschillende vakken en een specifiek gedeelte voor de kunstvakken. Óf dat er een verschil zou mogen zijn tussen theorie en praktijk.

Een ander onderwerp dat docenten aan de orde stelden bij het onderwerp beoordeling, zijn de grote onderlinge verschillen tussen leerlingen. De leerlingen zijn ingedeeld naar onderwijstype, maar de docenten ervaren veel variatie tussen de leerlingen. Bij het vak beeldende vorming bijvoorbeeld merkt een docent dat sommige leerlingen achterlopen door een achterstand in hun motoriek of doordat er thuis geen potloden en dergelijke zijn, waardoor een leerling er weinig mee in aanraking is gekomen. Aan de andere kant zijn er leerlingen die voor lopen. Zij nemen soms ook werk van huis mee.[8]

[8] Dit geldt waarschijnlijk in nog sterkere mate voor muziek, omdat sommige leerlingen een instrument kunnen bespelen en noten kunnen lezen en andere niet. De muziekdocenten van die school hebben we echter niet gesproken.

Wat levert het op

Alle docenten zijn ervan overtuigd dat het leerlingen veel meer brengt dan kennis en vaardigheden. In de antwoorden op de vraag naar de opbrengsten vinden we de doelen terug die de docenten nastreven. De opbrengsten zijn te zien op het vlak van identiteitsvorming, persoonlijke- en sociale ontwikkeling

> *"Onze leerlingen zijn nieuwsgierig en beleefd en stellen vragen die gaan over de inhoud. Ze zijn empatischer en kunnen zich beter inleven. De feedback wordt ook positiever. 'Knap dat je dit en dit hebt gedaan.' De verwondering van de leerlingen is groter geworden."*

> *"Voor drama geldt dat er heel erg wordt ingegaan op vragen als: 'wie ben jij?' 'Wat kan je al goed?' 'Hoe kun je je uiten?'. Bij het vak drama kun je zijn zoals je bent, er is een grote ruimte om anders te zijn. Door drama durven leerlingen ook te presenteren. Verder moeten leerlingen op heel veel verschillenden manieren samenwerken: een goede voorbereiding voor het vervolgonderwijs."*

> *"Buiten de les om komen leerlingen vragen of ze even mogen komen werken. De leerlingen krijgen ruimte om een opdracht op hun eigen wijze te interpreteren, dat levert creativiteit op. De kunstvakken geven leerlingen zaken mee die ze niet bij andere vakken meekrijgen."*

Ook de leerlingen vinden dat zij veel leren van kunst en cultuur.

> *"Je leert je meer openstellen en het begrijpen van anderen. Dat soort dingen leer je ook van acteren en dansen; respect hebben voor anderen."*

> *"Ik doe aan toneel en ik doe castings, de school stimuleert dat en geeft vrij indien nodig. Dus je kunt al oriënteren op het leven buiten school. Er is meer dan je diploma."*

De VO-raad heeft in maart 2015 voorgesteld om te gaan werken met een maatwerkdiploma waar leerlingen vakken op verschillende niveaus kunnen volgen en afsluiten, waardoor er minder schotten tussen vmbo, havo en vwo zijn.

We hebben gevraagd of de geïnterviewde scholen een bewijs bij het diploma voegen waaruit blijkt wat een leerling op het gebied van kunst en cultuur heeft gedaan op school. De meeste scholen geven al een extra bewijs naast het diploma en zouden het toejuichen als dat ook formeel kan.

> *"Dit schooljaar ontvangen leerlingen op het vwo een testimonium bij hun diploma, waarop vermeld staat aan welke buitenschoolse activiteiten zij hebben mee gedaan, hierop staan vanzelfsprekend ook de culturele activiteiten vermeld."*

10.6 Conclusies over evaluatie en opbrengsten

Meer dan de helft van de scholen brengt het proces en de opbrengsten van cultuuronderwijs niet door middel van evaluatie in kaart. Dit is een lichte achteruitgang ten opzichte van de meting uit 2009. Wanneer scholen wel evalueren, wordt vooral gekeken naar de inhoud van het programma en de activiteiten. De verzamelde evaluatiegegevens worden door drie kwart van de scholen doorgaans gebruikt om verbeterpunten op te stellen en/of om in een team- of sectievergadering te bespreken. Ook worden de evaluatiegegevens op ruim de helft van de scholen besproken door de directie en cultuurcoördinator.

Op bijna alle scholen vindt de beoordeling van leerlingen plaats doordat zij een cijfer krijgen van de docent. Op ongeveer de helft van de scholen beoordelen leerlingen (ook) zichzelf. Bij de beoordeling wordt vooral gelet op de creativiteit en originaliteit van het eindproduct, de werkhouding, inzet en motivatie en/of het werkproces. In de interviews zijn voorbeelden gegeven van doordachte manieren om feedback te geven, processen te beoordelen en een school hanteerde een houdingsschema uitgewerkt in competenties, vergezeld van een gedragingenformulier.

Drie kwart van de docenten voelt zich zeer vrij om een eigen invulling aan het vak CKV/KCV te geven. Daarbij zijn aansluiting bij de interesses en het ontwikkelingsniveau van de leerlingen de grootste aandachtspunten.

Door docenten worden veel effecten waargenomen van cultuuronderwijs. Volgens de docenten leidt cultuuronderwijs tot meer verbeeldingskracht en originaliteit en het hebben van meer plezier. Cultuuronderwijs leidt volgens de docenten ook tot meer kennis en vaardigheden op het gebied van kunst en cultuur, betere communicatieve en expressieve vaardigheden, beschikking over een positiever zelfbeeld en een betere samenwerking van leerlingen met elkaar. De geïnterviewde leerlingen bevestigen dat zij veel leren van cultuuronderwijs en het geleerde heeft volgens hen vaak op meer betrekking dan alleen op de kunstvorm; het aannemen van een open houding bijvoorbeeld.

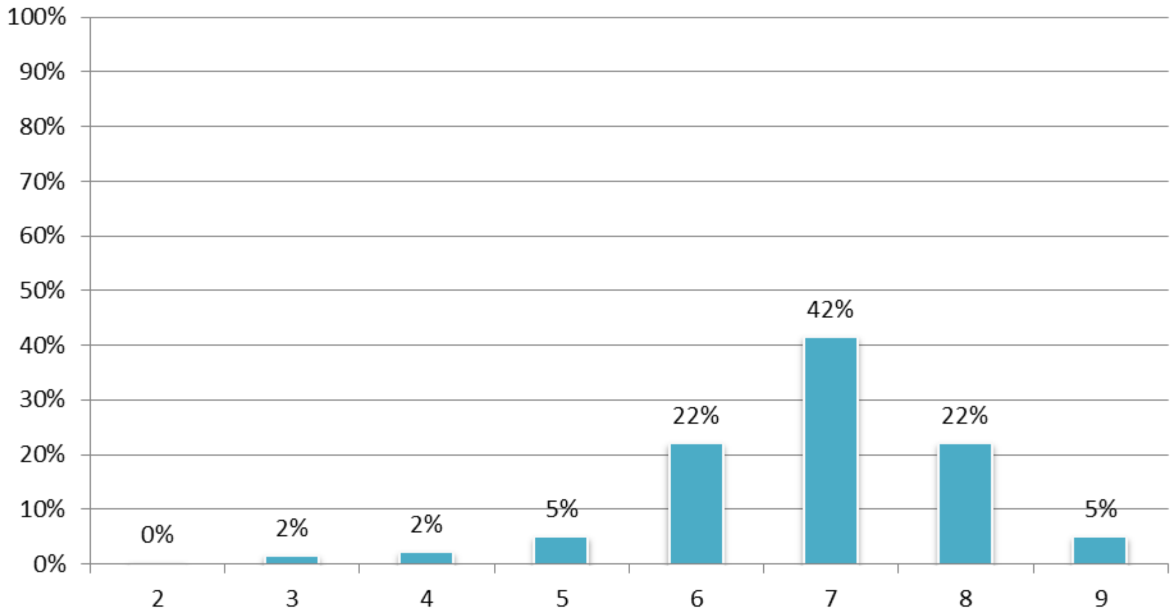
11 Tevredenheid en toekomstplannen

In dit laatste hoofdstuk gaan we in op de tevredenheid en toekomstplannen van de scholen op het gebied van cultuuronderwijs.

11.1 Tevredenheid cultuuronderwijs

Schoolleiders zijn over het algemeen tevreden over het cultuuronderwijs, gemiddeld beoordelen zij het met een 6,9. 9 procent van de scholen geeft het cultuuronderwijs een cijfer lager dan een 6 (zie figuur 11.1).

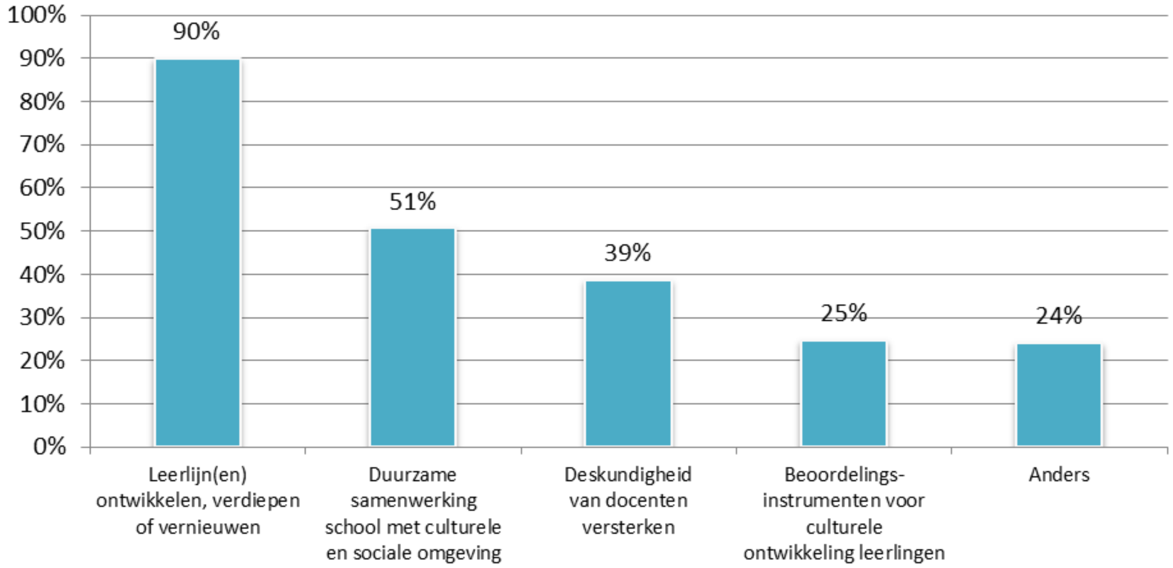
Figuur 11.1 Hoe tevreden bent u over het cultuuronderwijs op uw school? Geef een rapportcijfer tussen 1 en 10. (N schoolleiders=317)



11.2 Plannen cultuuronderwijs

Op een groot deel van de scholen (62%) bestaan plannen om de komende twee jaar op het gebied van cultuuronderwijs iets te wijzigen. Van deze scholen gaan negen op de tien een leerlijn ontwikkelen, verdiepen of vernieuwen. Voor een kwart tot de helft van de scholen vormen duurzame samenwerking van de school met de culturele en sociale omgeving, het versterken van de deskundigheid van docenten en het ontwikkelen van beoordelingsinstrumenten ten behoeve van de culturele ontwikkeling van leerlingen, onderdeel van de beoogde veranderingen (zie figuur 11.2). Dat laatste is niet verwonderlijk, omdat het ontwikkelen van beoordelingsinstrumenten ook landelijk veel aandacht krijgt. De scholen in de categorie ‘Anders’ willen bijvoorbeeld een andere invulling van vakken, uren, activiteiten of samenwerkingsrelaties, willen een cultuurcoördinator aanstellen of zijn van plan om aanpassingen aan het schoolgebouw door te voeren.

Figuur 11.2 Wat is de aard van die plannen? (N schoolleiders=207)



11.3 De interviews

Vrijwel alle geïnterviewden zijn tevreden over de aandacht voor kunst en cultuur, met uitzondering van de school die moest bezuinigen.

Docenten zijn unaniem in hun wensen en ambities voor de toekomst:
- meer kunstvakken aanbieden in de onderbouw (dat geldt met name voor de scholen waar drama en muziek niet in leerjaar 1 of 2 gegeven worden);
- meer samenwerken, met meer partijen, verdiepen en uitbouwen;
- verbinding met andere vakken;
- meer thematisch onderwijs;
- kwaliteit leveren en goed evalueren en verbeteren;
- de didactiek van de kunstvakken in andere vakken onderbrengen.

Een school heeft een specifieke ambitie. Men wil een nieuw profiel ontwikkelen voor het vwo. Het gaat dan om een profiel 'CNTG' met cultuur, natuur, techniek en gezondheid, die nieuwe combinaties van vakken mogelijk maakt.

Wat willen de leerlingen:
- meer excursies, mits goed voorbereid;
- meer verbinding tussen de vakken;
- meer status voor de kunstvakken (meetellen bij overgang, zwaarder meetellen bij examens);
- meer eigen inbreng bij de opdrachten, vrijer kunnen kiezen, dingen maken waar je wat aan hebt.

11.4 Conclusies over tevredenheid en toekomstplannen

Gemiddeld beoordelen schoolleiders het cultuuronderwijs op de eigen school met een ruime voldoende, namelijk een 6,9. Op een groot deel van de scholen bestaan de komende twee jaar plannen om op het gebied van cultuuronderwijs binnen de school iets te wijzigen. Van deze scholen gaan negen op de tien een (of meerdere) leerlijn(en) ontwikkelen, verdiepen of vernieuwen.

12 De verankeringsmaat

Op basis van de resultaten van de monitor cultuuronderwijs kunnen we een indicatie geven van de mate waarin cultuuronderwijs is verankerd in het onderwijsprogramma. Dit doen we met de 'verankeringsmaat'. De verankeringsmaat is ontleend aan de kwaliteitscriteria die ontwikkeld zijn voor de cultuurprofielscholen. Deze criteria zijn opgesteld door experts uit de begeleidingscommissie van de cultuurprofielscholen, in samenspraak met de scholen zelf (KPC en Oberon, 2005). De verankeringsmaat is in het verleden meerdere malen toegepast. Daaruit bleek dat het statistisch gezien inderdaad een set van samenhangende indicatoren is.

De volgende negen indicatoren vormen samen de verankeringsmaat:

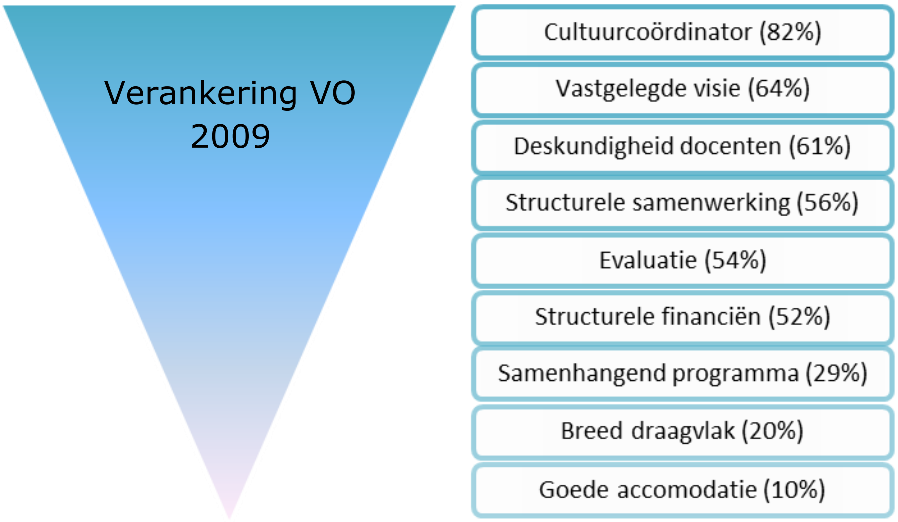
- Vastgelegde visie.
- Samenhangend programma.
- Cultuurcoördinator.
- Breed draagvlak.
- Deskundige docenten.
- Structurele samenwerking scholen en culturele partners.
- Structurele financiën.
- Evaluatie van de opbrengsten.
- Goede accommodatie.

Voor elk van deze indicatoren is een vraag gesteld. Om de vergelijkbaarheid te vergroten, zijn deze vragen hetzelfde geformuleerd als in de voorgaande editie van dit monitoronderzoek. Ook in deze editie hebben we strenge criteria gehanteerd om de verankering te berekenen. Bij ja/nee vragen moet het antwoord 'ja' zijn, bij vragen met meerdere antwoordcategorieën moet iets 'in grote mate' gerealiseerd zijn of als 'goed' beoordeeld worden om te kunnen spreken van verankering.
Op één onderdeel is er een wijziging ten opzichte van de vorige meting. In deze meting hebben docenten de vraag over samenhangend programma beantwoord, terwijl in de vorige meting met één vragenlijst gewerkt is en alle verankeringsvragen door schoolleiders en cultuurcoördinatoren beantwoord zijn. De docentvragenlijsten kunnen we, door de getrapte werkwijze, niet herleiden tot de scholen. Dat betekent dat deze indicator wel is opgenomen in de verankeringsresultaten, maar niet is meegenomen bij het bepalen van het aantal koplopers, volgers en achterblijvers.

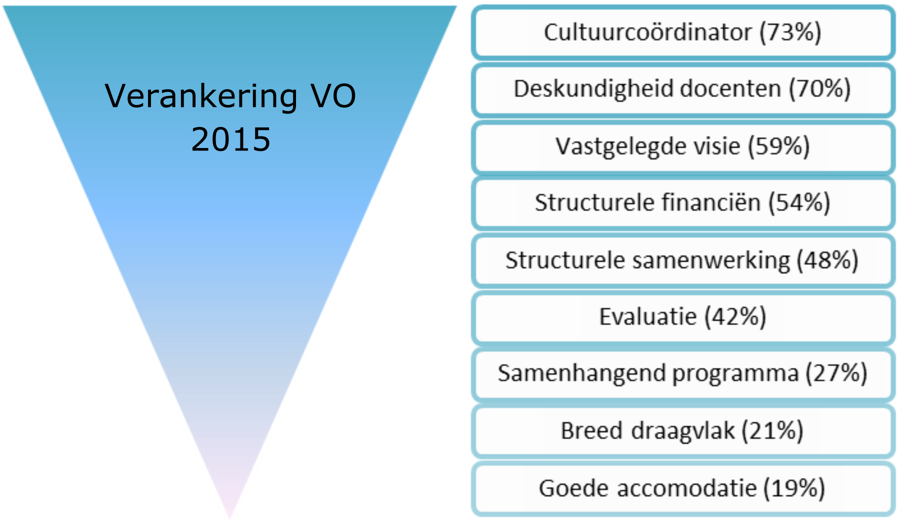
12.1 Uitkomsten verankering

In figuur 12.1 is de verankering voor 2009 weergegeven en in figuur 12.2 staat de verankering uit deze editie van de monitor cultuuronderwijs. Deze laatste laat zien dat cultuuronderwijs in 2015 in totaal iets minder goed verankerd is dan in 2009 wanneer we alle indicatoren samen nemen. Meer dan de helft van de percentages is in 2015 lager dan in 2009. Ook is de ordening van de verschillende onderdelen net iets anders dan in 2009, al bestaat de top drie uit dezelfde onderwerpen.
Net als in 2009, is in 2015 het aanwezig zijn van een cultuurcoördinator het meest verankerde onderdeel. Wel is het aantal scholen dat nu een cultuurcoördinator heeft, lager dan in 2009. De deskundigheid van docenten is juist sterker verankerd dan in 2009 en volgt nu direct na de cultuurcoördinator. Een vastgelegde visie komt nu iets minder vaak voor dan in 2009 en verschuift daarmee van de tweede naar de derde positie in de volgorde van onderwerpen.

Figuur 12.1 Indicatoren verankering cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs - aflopend van meest naar minst verankerd (N=158)



Figuur 12.2 Indicatoren verankering cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs - aflopend van meest naar minst verankerd (N=287-374)



Op basis van de indicatoren voor verankering (met uitzondering van de indicator 'samenhangend programma') hebben we de scholen ingedeeld in een drietal categorieën: koplopers, volgers en achterblijvers:

- Koplopers: scholen die aan 6 of meer indicatoren voldoen.
- Volgers: scholen die aan 2, 3, 4 of 5 indicatoren voldoen.
- Achterblijvers: scholen die aan geen of 1 indicator voldoen.

Uit tabel 12.1 blijkt dat het aantal scholen dat kan worden getypeerd als achterblijver 10 procent is. Dat is 4 procent minder ten opzichte van de voorgaande editie van het monitoronderzoek. Het aantal koplopers

bedraagt 20 procent, een achteruitgang ten opzichte van 2009. In vergelijking met 2009 zijn er dus nu meer scholen die in de categorie 'volgers' vallen[9].

Tabel 12.1 Mate van verankering van cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs - koplopers, volgers en achterblijvers (N=158-327)

Typering	Landelijk 2006	Landelijk 2007	Landelijk 2008	Landelijk 2009	Landelijk 2015
Koplopers	13%	19%	23%	30%	20%
Volgers	73%	65%	64%	56%	71%
Achterblijvers	14%	16%	13%	14%	10%

9 In deze editie is de mate van verankering berekend op basis van acht indicatoren in plaats van op negen zoals in 2009. De reden hiervoor is dat 'samenhangend programma' alleen in de docentenvragenlijst is gevraagd en niet kon worden gekoppeld aan de schoolleidersvragenlijst.

Bijlage 1 Overzicht geïnterviewde scholen

1. Penta Bahûrim te Brielle (vmbo-gl, vmbo-t, havo t/m het derde jaar)
2. Iederslandcollege te Amsterdam (vmbo-b, vmbo-k)
3. Beekdal Lyceum te Arnhem (havo, vwo)
4. Het Baken te Almere (gymnasium)
5. De Wolfert Tweetalig te Rotterdam (havo, vwo)
6. Lek en Linge te Culemborg (vmbo, havo, vwo, gymnasium)
7. Stad en Esch te Meppel (pro, vmbo, havo, vwo, gymnasium)
8. Zernike te Groningen (vmbo, havo, vwo)
9. Lyceum Schöndeln te Roermond (havo, vwo, gymnasium)

Bijlage 2 Interviewleidraad directie en docenten

Hoofdvraag: Hoe geven scholen voor voortgezet onderwijs vorm aan de kwaliteit van cultuuronderwijs?

Specificatie in onderzoeksvragen
Visie en doelen Welke visie ligt ten grondslag aan de manier waarop cultuuronderwijs in het vo is vormgegeven? Hoe vertaalt deze visie zich in doelen?
Processen en organisatie Welke processen spelen een rol bij de inrichting van cultuuronderwijs? Hoe is cultuuronderwijs georganiseerd, wat betreft taakverdeling, personeel, en financiën? Werkt de school samen met culturele instellingen? Werkt de school aan professionalisering van leerkrachten en/of externe docenten?
Inhoud Waaruit bestaat het onderwijsaanbod voor cultuuronderwijs? Werkt de school met leerlijnen of aan de ontwikkeling daarvan?
Opbrengsten Wat doet de school om de opbrengsten te volgen? Welke opbrengsten zien schoolleiders en cultuurcoördinatoren/voorzitters vaksectie kunstvakken?

Bovenstaande onderzoeksvragen zijn leidend geweest bij de constructie van de interviewleidraad. We hebben de volgorde in de interviewleidraad aangepast op basis van ervaringen met dergelijke interviews, zodat het interview zoveel mogelijk de vorm heeft van een natuurlijk gesprek.

Van elke school bestuderen we vooraf:

- De antwoorden in de vragenlijst
- Informatie op de website van de school, en - indien van toepassing – informatie op de website van de vereniging Cultuurprofielscholen

Op die manier kunnen we tijdens de interviews meteen de verdieping zoeken en hoeven we de basisinformatie alleen te checken.

De nadruk ligt op de praktijk van het onderwijs. Met andere woorden, het gaat niet zozeer om het schilderen van vergezichten en het inventariseren van plannen en wensen, maar vooral over de vraag: wat doet de school op dit moment aan cultuuronderwijs (inclusief cultureel erfgoed), zowel regulier (vakken op het rooster), als extra (projecten, thema's), als buiten schooltijd waar leerlingen op vrijwillige basis aan deelnemen. Daarbij maken we een onderscheid in binnen- en buitenschoolse activiteiten, gaan we na wat de rol van de culturele omgeving is, spreken we over de vraag in hoeverre de school met doorgaande lijnen werkt en wat dat inhoudt en willen we weten hoe toetsing en beoordeling plaatsvindt. Vervolgens willen we weten hoe tevreden de gesprekspartners hierover zijn, een interview biedt immers de kans om ook opinies te inventariseren. Aan het einde van de vragenlijst vragen we wel naar toekomstwensen en –plannen. Het is immers van belang te weten elke ambities scholen hebben en om zicht te hebben op wat zij verstaan onder cultuuronderwijs met kwaliteit.

Visie en doelen
Welke visie ligt ten grondslag aan de manier waarop cultuuronderwijs in het vo is vormgegeven?
Hoe vertaalt deze visie zich in doelen?

1. Wat vindt de school belangrijk als het gaat om cultuuronderwijs?

2. Waar kun je dat aan zien?

Doorvragen op:
- tijd die besteed wordt aan cultuuronderwijs, uitgesplitst naar schooltype en onder- /bovenbouw
- keuzevrijheid van leerlingen
- gebouw
- interesse en motivatie leerlingen
- Interesse, motivatie en deskundigheid docenten

Inhoud
Waaruit bestaat het onderwijsaanbod voor cultuuronderwijs?
Werkt de school met leerlijnen of aan de ontwikkeling daarvan?

1. Welke plaats nemen kunst, cultuur en erfgoed in in de school? Bent u daar tevreden over?

Refereren aan antwoorden bij Invulling cultuuronderwijs (drie vragenlijsten). Doorvragen op:
- aandacht voor kunst, cultuur en erfgoed in het onderwijsprogramma
- keuzes die zijn gemaakt voor de verschillende disciplines / eindexamenvakken en de redenen hiervoor (klassesamenstelling, bevoegdheden docenten etc.)
- extra activiteiten (thema's en projecten) en keuzemotieven hiervoor
- buitenschoolse activiteiten
- differentiatie binnen de activiteiten op basis van…. (leeftijd, schooltype, interesse leerlingen, interesse docent …)
- is er sprake van vakoverstijgend onderwijs of vakkenintegratie binnen de kunsten
- is er een verbinding tussen kunstvakken en andere vakken, zoals geschiedenis en aardrijkskunde (vooral belangrijk voor erfgoededucatie).

2. In hoeverre is er een doorgaande lijn voor de onderwijsonderdelen die met kunst, cultuur en erfgoed te maken hebben? Wat vindt u daarvan?

Refereren aan antwoorden bij Invulling cultuuronderwijs. Toelichting vragen: wat verstaat u onder een doorgaande lijn? Twee interpretaties nagaan: 1. over de leerjaren per schooltype 2. relatie binnen- en buitenschoolse activiteiten.

Processen en organisatie

15. Welke processen spelen een rol bij de inrichting van cultuuronderwijs?
16. Hoe is cultuuronderwijs georganiseerd, wat betreft taakverdeling, personeel, en financiën?
17. Werkt de school samen met culturele instellingen?
18. Werkt de school aan professionalisering van leerkrachten en/of externe docenten?

1. **Hoe zijn verantwoordelijkheden verdeeld (directie / cultuurcoördinator / ckv-coördinator / hoofd sectie kunstvakken / kunstvakdocenten / overige docenten)? Wie beslist waar over? Hoe bevalt dit?**

Refereren aan antwoorden bij onderdeel Personeel.

2. **Is er een aparte post op de begroting voor kunst, cultuur en erfgoed? Wie bepaalt wat er wordt uitgegeven? Hoe bevalt dit?**

Refereren aan antwoorden bij onderdeel Financiën en huisvesting.

3. **Met welke partijen werkt u samen rond kunst, cultuur en erfgoed?**

Refereren aan antwoorden in de vragenlijst, de partners noemen (namen vragen) en per partner nagaan:

- wat doen ze samen en wat niet
- hoe is de samenwerking tot stand gekomen
- structureel of incidenteel
- welke meerwaarde heeft het voor de kwaliteit van kunst, cultuur en erfgoed
- wat is het oordeel over de samenwerking

4. **Is er beleid op het gebied van deskundigheidsbevordering van docenten? Ook specifiek voor kunst, cultuur en erfgoed? Waaruit bestaat dat? Wat is uw mening daarover?**

Refereren aan antwoorden onder Personeel (draagvlak, deskundigheid, bij- en nascholing)

Opbrengsten
Wat doet de school om de opbrengsten te volgen?
Welke opbrengsten zien schoolleiders en cultuurcoördinatoren/voorzitters vaksectie kunstvakken?

1. **Hoe beoordelen de docenten de leerlingen voor kunst, cultuur en erfgoed onderdelen? Bevalt dit systeem?**

Refereren aan antwoorden vragenlijsten (3x). doorvragen op:

- onderscheid in de reguliere vakken en de extra activiteiten
- geven de docenten cijfers
- waar let de docent op bij de beoordeling
- zijn er afspraken over binnen het docententeam
- beoordelen leerlingen zichzelf of elkaar
- wordt er met een portfolio gewerkt? Hoe ziet dat eruit?

2. **Hoe houdt de school zicht op de kwaliteit van cultuuronderwijs? Bent u daar tevreden over?**

Hier gaat het om beleid en praktijk op schoolniveau, bijvoorbeeld kwaliteitszorgsysteem, bespreking in de kunstsectie, per bouw, schooltype. Ga na welke criteria de school hanteert om een oordeel te geven.

3. **Wat levert het de school en de leerlingen op?**

4. **Hoe communiceert de school over de opbrengsten van cultuuronderwijs met de omgeving van de school, met name de ouders?**

5. **Hoe kijkt de school aan tegen een zogenaamd Plusdossier, dat wil zeggen een supplement bij het diploma waarop de extra activiteiten die leerlingen hebben gedaan, staan vermeld?**

Ambities en opvattingen over kwaliteit van cultuuronderwijs

1. Hoe tevreden bent u over het beleid en de praktijk op het gebied van cultuuronderwijs op uw school?

2. Wat zou u anders willen? Op korte en lange termijn?

(bv overstappen van oude naar nieuwe stijl, kunstvakken benutten voor de ontwikkeling van 21ste-eeuwse vaardigheden)

Oberon

Postbus 1423, 3500 BK Utrecht
t 030 230 60 90 | f 030 230 60 80
info@oberon.eu | www.oberon.eu

Utrecht, juli 2015
In opdracht van Ministerie van OCW

Auteurs
Oberon: Joke Kruiter, Afke Donker, Gerard Costermans en Marleen Kieft
Sardes: Karin Hoogeveen en Sandra Beekhoven